



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 8, No. 1, 2006

Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter

Subjectivity Policies for Educational Equality Opportunities. A Conversation Between Juan Carlos Tedesco and Luis Porter

Luis Porter Galetar

vlporter@yahoo.com

<http://academia.uat.edu.mx/porter/>

Área de Educación para el Diseño

División de Ciencias y Artes para el Diseño

Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Calzada del Hueso 1100

Col. Villa Quietud, Coyoacán 04960

México, D. F., México

Resumen

Este texto intenta responder a una pregunta esencial: ¿es posible incluir a los excluidos?, entendiendo como excluidos a sectores sociales diferentes al de los marginados o explotados, sectores de los que la sociedad contemporánea parece poder prescindir. El artículo analiza lo que esta nueva condición social representa para los tomadores de decisiones, lo que da lugar a otras preguntas básicas: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera a 25%-30% de la población?, ¿somos capaces de aprender a vivir juntos?, como lo cuestiona Jaques Delors en su reporte de la UNESCO. El dilema ético que ello implica, lleva a reflexionar sobre la dimensión técnico-política de la desigualdad en

relación con la educación. De esta manera Tedesco y Porter se enfrascan en un diálogo que parte de la visión macro –que incluye el uso de la tecnología y la apertura de nuevos campos para las políticas educacionales–, dirigiéndose luego a la dimensión micro en contextos determinados desde los que tienen cierta autonomía escolar, proyectos propios hasta los que se encuentran en situaciones de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. Para romper con los determinismos sociales que provocan escenarios fatalistas, es importante entender que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico que depende de múltiples variables. Ante la complejidad del problema en México el gobierno ha respondido con medidas “objetivas” que afectan principalmente lo material. Aún falta –se sostiene en el artículo– intentar un mayor *reconocimiento de la dimensión subjetiva* en las políticas educativas. Para ello, identifican determinadas características que estudios realizados permiten señalar como requisitos básicos para enfrentar el problema: 1) capacidad de proyecto, 2) capacidad de narrativa y 3) mayor confianza.

Palabras clave: Desventaja educativa, equidad educativa, políticas educativas.

Abstract

This article seeks to answer a basic question: Is it possible to include the excluded? We understand the excluded as new social sectors, which are different from those we describe as *marginal* or *exploited*. Rather, these sectors are formed by the large and growing groups of people that contemporary society seems able to ignore. The article starts by analyzing what this new social condition implies to decision makers, and raises new questions. Do we want to live in a society that excludes 25 or 30% of its more needy population? Are we capable of learning to live together, as Jacques Delors asks in his UNESCO report? The ethical dilemma implied by these questions leads to a reflection on the technical-political dimension of inequality in regards to education. Tedesco and Porter open a dialogue that departs from a macro vision (including the use of new technology and the opening of new fields in educational policies) and goes into the micro dimension of specific contexts, from those where people have some educational autonomy and project capacity, to those where people find themselves in situations of anonymity and social dissolution. Learning to live together implies taking on responsibility for the other, and of knowing the other. In order to break with the social determinism that can lead to fatalistic scenarios, it is important to understand that educational success or failure is a systemic phenomenon that depends on a multiple of variables. Governments have responded to the complexity of the problem with “objective” measures that principally affect the material. In this article we support the idea that an attempt to bring about a greater recognition of the subjective dimension is missing in current educational policy. To achieve this we identify certain characteristics that various studies have shown as basic requirements to confront the problem: project capacity, narrative capacity and enhanced self-confidence.

Key words: Educational disadvantage, equal education, educational policies.

Juan Carlos Tedesco (JCT): El problema de las políticas educativas en relación con la desigualdad es un tema muy viejo, muy tradicional, por lo que cabe preguntarse ¿cuál es el sentido de volver a revisar este tema? y ¿para qué lo estamos poniendo nuevamente en un lugar prioritario dentro de la agenda de discusión? La respuesta implica aceptar que una de las tendencias más fuertes

del nuevo capitalismo, de la nueva estructura social es la de exclusión social y desigualdad, temas que, por lo tanto, hay que volver a plantear en este nuevo contexto.

No estamos ante una cuestión secundaria o ante una cuestión que podamos tratar de la misma manera que lo hacíamos en el pasado. Exige estrategias distintas, porque las condiciones que provocan la desigualdad social son distintas hoy a las que teníamos en la sociedad capitalista tradicional. La búsqueda de la igualdad implica aceptar de entrada que las estrategias y los cambios no pueden ser encarados exclusivamente desde una perspectiva científico-técnica. Esto es así por el simple hecho de que involucra nuestros valores y nuestra posición ética. En este nuevo capitalismo, para lograr incluir a los excluidos hay que *querer hacerlo*: tiene que ser un producto voluntario, político, ya que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social.

Se trata de un tema que tomó nueva relevancia en años recientes: recordemos el “Aprender a vivir juntos” que puso de relieve el informe de la UNESCO (Delors, 1996)¹ sobre los *pilares de la educación* del futuro. “Aprender a vivir juntos” fue uno de los cuatro pilares allí enunciados: ¿Por qué aprender a vivir juntos? Hasta hace un tiempo las diferencias sociales se explicaban como desigualdades que eran parte de condiciones de explotación de unos sobre otros, pero donde todos pertenecíamos a una entidad política común: la nación. El nuevo capitalismo ha erosionado estos factores de cohesión. La exclusión implica una ruptura del vínculo social.

Actualmente existen muchos sectores sociales que no son explotados, sino simplemente excluidos. Mientras que entre explotadores y explotados existía un vínculo, actualmente, en muchos casos, estos vínculos se han roto, se han diluido. Hay zonas geográficas enteras del planeta que han quedado fuera. Las asociaciones que existen dentro de un organismo son automáticas, no son conscientes, funcionan mecánicamente en forma natural y solidaria.

La idea de la sociedad como un *organismo*, ya no tiene validez. La sociedad no funciona mecánicamente, en forma natural, como si se tratara de un organismo vivo. La solidaridad que exigen las relaciones sociales es una solidaridad consciente, reflexiva. Nuestro desempeño social es mucho más reflexivo hoy que en el pasado, exige manejo de mucha información pero también exige mayor compromiso ético.

Cuando introducimos esta dimensión ética del problema es porque hoy enfrentamos decisiones centrales: incluir o excluir, proteger o no proteger el medio ambiente, manipular o no manipular el capital genético del ser humano son opciones que ponen en juego nuestras escalas de valores además de nuestro capital científico-técnico. La *reflexibilidad* es entonces una característica del comportamiento social contemporáneo.

Hoy no bastan como criterio las costumbres o tradiciones. Hoy existe una nueva conciencia. De eso estamos tratando al hablar de la dimensión ética en el problema de la igualdad de oportunidades. La decisión basada puramente en lo científico técnico, en una racionalidad instrumental, tiene limitaciones. La manipulación genética, por ejemplo, altera notoriamente nuestro concepto de *dignidad humana*. Es diferente ser producto del azar, es decir, del amor que nos hace responsables de nosotros mismos, de nuestros actos. Si soy un ser producto de una decisión externa definida por médicos fabricantes. Si me fabrican, ese margen de libertad se pierde. Soy hijo de quien asume dicha manipulación.

De la misma manera, hablar de igualdad, en el sentido de querer incluir a los excluidos es una decisión voluntaria. Para ello no alcanza la racionalidad técnico-científica, se pone en juego toda una dimensión ética, toda una dimensión valorativa. Los aportes en este sentido ya no vienen sólo de los filósofos, de los humanistas, vienen también de otras áreas, como la economía, la administración. Lester Thurow (1999),² por ejemplo, ha analizado el modelo económico de enclave vigente en Estados Unidos como una economía autoritaria que deja fuera a los que no necesita.

Modelos económicos de enclave que pueden subsistir muy bien sin sectores enteros de la población. El problema es básicamente ético: ¿queremos vivir en una sociedad que deja afuera al 25%-30% de la población? Si aceptamos ese modelo, si estamos de acuerdo en que una parte significativa de la población se margine de las oportunidades que abre formar parte de la sociedad, entonces hasta aquí llega la discusión. Se trata de una decisión política. Si no lo aceptamos, si no estamos de acuerdo en ello, si queremos vivir en una sociedad más justa e igualitaria, entonces tiene sentido abrir una discusión sobre cómo hacerlo.

La pregunta ética de cómo se hace viene después de haber tomado la decisión política de querer hacerlo. Sólo si nos ponemos de acuerdo en que queremos incluir, en que queremos crear igualdad de oportunidades, entonces sí podemos comenzar a pensar en cómo hacerlo. En este sentido, la última década y media, ha sido un periodo intenso que nos permite sacar conclusiones sobre qué estrategias favorecen o no esta cuestión.

Luis Porter (LP): La decisión de contribuir desde la parcela en la que nos encontremos a “incluir a los excluidos” y con ello enfrentar el problema de la desigualdad, aunque pasa o se origina en políticas gubernamentales, es decir, decisiones macro que condicionan nuestra actuación, no indica que nuestra conducta se encuentre totalmente determinada desde afuera y que tengamos las manos atadas. Si concebimos nuestra labor educativa como un acto de amor; si generar, transmitir y compartir el conocimiento lejos de darse en la objetividad distante del sujeto-objeto se crea en la proximidad de los sujetos, entonces, como dice Lourdes Pacheco (2005), lo que hagamos será “traer el mundo al mundo. Construir el momento del conocimiento como el momento de la proximidad”. Ello

sólo puede ocurrir a través de un acto de amor que signifique el reconocimiento del *otro* y por lo tanto, que se traduzca en compromiso-solidaridad-transformación. El amor funda la manera de ver, que se complementa en el otro: en la transformación de ese *otro*. Por otra parte, afirma Pacheco:

El conocimiento como posibilidad de la alegría (utopía), como la organización de la alegría proclamada por Freire, es la posibilidad de construir una utopía abierta a distintos futuros. La enunciación de las ausencias, el reconocimiento de la totalidad como posibilidades de lo múltiple a partir de la toma de conciencia de lo hoy callado, olvidado, no imaginado, posibilitará construir subjetividades colectivas capaces de plantearse la alegría. Utopías que permitan transformar lo existente. Surge del dolor-emoción-tensión con el otro para transformarse en alegría.

En el discurso cotidiano de hoy, surgido de la academia y retomado por los medios de comunicación, el mundo se explica con nuevas etiquetas, que de tanto repetirse se tornan tan familiares que creemos comprenderlas. Así, la idea de que vivimos en un mundo “globalizado”, una “aldea global”, que estamos en la “era del conocimiento” con acceso a “infinita información”, se sitúa en nuestra imaginación como un nuevo lente a través del cual creemos observar un mundo nuevo. Sin embargo, estas ventanas falsas se diluyen ante la inmensa cantidad de jóvenes que jamás llegarán a ser estudiantes o de estudiantes que renuncian a serlo.

Desde nuestra posición como educadores la idea de *libertad* y *creatividad* cobra sentido en la medida en que atendemos a la mayor cantidad posible de estudiantes con los que podamos establecer una relación tal, que nos permita contribuir a que desarrollen con plenitud sus capacidades.

El mal uso y abuso del lenguaje reclama procesos de restauración que ayuden a clarificar y restituir el verdadero sentido de términos como *amor*, *alegría* o *emoción*; excluidos del discurso político proclive a abstraer o vaciar de contenido términos como *equidad* y *justicia*.

De acuerdo con Maturana (2002, p. 16), “todos los seres humanos, salvo situaciones extremas de alteraciones neurológicas, por el sólo echo de existir en el lenguaje, somos igualmente inteligentes”. Es importante volver a aclarar, ante la discriminación y la exclusión, que cualquier ser humano sin importar su origen social u otras características de raza, género, credo o ideología que lo distingan, *tiene la inteligencia necesaria para desarrollar su imaginación y su creatividad, y ejercer un excelente papel como estudiante o más tarde como egresado*.

Las dificultades en el uso de esta inteligencia surgen o resultan, si no hay daño neurológico de cualquier origen, de las interferencias y circunstancias de vida precisadas por ti [Tedesco], respecto al devenir del estudiante desde su concepción. De allí que la tarea de la educación, como espacio artificial de convivencia, sea permitir y facilitar el desarrollo humano de la población en su conjunto, para ello es necesario insistir e inculcar, tanto a los tomadores de decisiones como a nuestros colegas educadores, una conciencia social y

ecológica, de modo que promuevan una conducta basada en la responsabilidad y la libertad en y para la comunidad a la que pertenezcan.

JCT: Hablemos ahora de la dimensión técnico-política de la desigualdad en relación con la educación. La última década y media nos permite revisar los resultados de algunas estrategias educativas que se aplicaron en casi todos los países. Tenemos los casos de países estables y con políticas sostenidas: Francia y Chile, por ejemplo. En ellos todos los indicadores de variables relacionados con el éxito escolar han mejorado: Chile, de 3% del PIB dedicado a la educación, ha pasado a 6%; los salarios de los docentes en términos reales se han triplicado; se estipulan más días y horas de clase; aumenta el número de computadoras por escuela, de docentes y de textos por escuela; incorporaron nuevos mecanismos de gestión y la evaluación de resultados. En suma, aplicaron todo lo que la teoría y los expertos en política educativa aconsejaban hacer. Sin embargo, cuando se miden resultados, estos muestran una línea recta, apenas una leve mejoría poco significativa, y las desigualdades entre resultados de aprendizaje de niños que vienen de familias desfavorecidas o de familias de clase media muestran diferencias que se siguen manteniendo.

En Francia, el presupuesto destinado a la educación aumentó 25%, hay menos alumnos por cuestiones demográficas, hay mejor y mayor equipamiento. Sin embargo, en los resultados no hay mejoras y fundamentalmente no aparece disminución en las desigualdades.

Debemos reconocer que el éxito o fracaso escolar es un fenómeno sistémico, que depende de múltiples variables. Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera.

Por otra parte, si consideramos que América Latina es la región más inequitativa del mundo, tenemos que plantearnos la pregunta de cómo romper este determinismo: ¿cómo quebrar el círculo vicioso de padres pobres, estudiantes pobres, resultados pobres?, ¿cómo superar la cadena de reproducción de la pobreza y de la desigualdad?

El primer criterio pasa por el reconocimiento de que buena parte de la desigualdad, en términos educativos, se define *antes* de entrar a la escuela. Es decir, lo que cuenta es el contexto socio-familiar y lo que sucede en la casa durante los primeros años de vida del estudiante.

Es normal que pongamos atención en conocer qué ocurre en otras regiones donde hay más equidad, por ejemplo, Europa. ¿Cómo se explican allá estas diferencias?

Nuevamente la variable más reveladora es la que se refiere a lo que sucede antes de que el niño ingrese a la escuela.

En los países nórdicos la madre trabaja, pero cuando tiene un hijo deja temporalmente y regresa al trabajo después del primer año del niño, cuando éste se incorpora a instituciones de educación temprana. Allí, los procesos de socialización primaria son más homogéneos que los que ofrece la familia.

Este análisis nos obliga a revisar el vínculo entre educación y equidad. Hasta ahora nos preguntábamos ¿cuál es el impacto de la educación en la equidad? Pero parece necesario invertir la pregunta: ¿cuál es el mínimo básico de equidad, que permite que la oferta educativa tenga éxito?

Lo que pasa en nuestros países es que se están deteriorando las condiciones en que los niños y niñas llegan a la escuela. La escuela está diseñada para trabajar con un niño que viene con un núcleo básico desarrollado en el seno de la familia, conformado por determinados patrones culturales, dieta alimenticia, condiciones de vida, rudimentos básicos sobre el concepto de autoridad, de relaciones sociales, de valores.

Hoy en día los fenómenos de pobreza están asociados no sólo con el deterioro de las condiciones materiales de vida, sino también de las condiciones culturales: ausencia de figura paterna o de adultos significativos, rompimiento del concepto de comunidad, de organización social, etcétera. Toda una constelación de tipo sociocultural que difiere de la forma en que se daba en el pasado.

Es necesario poner atención, dentro de los fenómenos de pobreza, no sólo en las condiciones materiales, sino en las condiciones socioculturales: desarrollo cognitivo en el seno de la familia, rudimentos básicos de socialización, valores, nuevas constelaciones socioculturales diferentes a las del pasado. Hoy, por ejemplo, tenemos un porcentaje muy alto de madres y padres menores de 18 años, que no han trabajado nunca. Romper estas condicionantes obliga a actuar temprano, incluyendo lo subjetivo: valores y representaciones que favorecen o no al éxito escolar.

No podemos resignarnos a que tenga que ser así. Es necesario romper con el determinismo. Aquí entran en juego reformas educativas en las que resaltan dos aspectos principales: la organización de la acción educativa institucional y las características de la pedagogía. Estamos obligados a modificar nuestra oferta escolar.

Respecto a la dimensión institucional, los debates de los últimos años han girado alrededor de la descentralización, la autonomía, la evaluación de resultados, etcétera. En estos debates existe una discusión sobre dos modelos: uno basado en el poder de la oferta –el poder de la administración central que determina qué se tiene que hacer– y otro, situado en el extremo opuesto, basado en la demanda, donde el poder se sitúa del lado del que recibe.

La primera, el modelo tradicional, promueve una educación centralizada que generaba cohesión social. México es un claro ejemplo de ello, de un sistema educativo basado en el poder de la oferta. La segunda, es un abordaje más reciente, que busca atender la diversidad, respetar la identidad de cada uno, otorgando mucho más poder a la demanda, hasta llegar al seno de la familia. En esta visión, en algunos países se ha llegado a movimientos que abren la alternativa de “educación en la familia”, con apoyos sustantivos para su realización en la Nippon Telegraph and Telephone Public Corporation (NTT).³ Este tipo de alternativa educativa se basa en una dinámica de transmisión cultural muy diferente a la tradicional. Ilustremos esto con el ejemplo de la televisión: donde la decisión de la programación la tiene el emisor, el que ofrece, el emisor tiene el poder de transmitir cultura. Antes teníamos unos pocos canales y todos veíamos más o menos lo mismo. Ahora, en cambio, tenemos televisión por cable, se amplía la oferta y le da al receptor el “poder de seleccionar” entre una gran variedad de opciones. El que emite ofrece todo: infinidad de canales donde el espectador decide. Internet es otro ejemplo claro de este paradigma actual. Las posibilidades parecen infinitas y es el usuario el que determina qué le interesa y por donde “navegar”.

Aparentemente, podríamos pensar que la cultura autoritaria anterior se sustituye por una más democrática. Pero, si bien las nuevas tecnologías abren más posibilidades y la oferta se hace más compleja, los modelos basados en la demanda no son necesariamente más democráticos. Esto es así porque la capacidad de la demanda está desigualmente distribuida. Distribuir sólo en función de la capacidad de demanda implica dar sólo lo que te piden. Para elegir una buena opción es necesario disponer de criterios, saber escoger entre lo que vale y lo que no vale, entre lo que satisface mis necesidades o lo que satisface necesidades del mercado. Pedir será la expresión de nuestra capacidad de ver, de nuestros valores y de nuestra cultura. Ver televisión por cable, usar el Internet, requiere de una previa formación de criterios.

El criterio para el uso de la tecnología no está en la tecnología misma, es externo a ella. Aquí se abre un campo nuevo para las políticas educacionales, que obliga a verlas en cada contexto determinado. Así, por ejemplo, el tema de la autonomía escolar no se presenta de la misma manera en un contexto donde hay una comunidad con proyectos propios o en contextos de anomia y disolución social. Aprender a vivir juntos implica ser responsables del otro, conocer al otro. El Estado está para eso, para promover cohesión y responsabilidad colectiva.

LP: ¿Ser responsable por y ante el otro? Ciertamente, repetiríamos con Freire que la educación es un “camino hacia la liberación”, y siguiendo a Isaiah Berlin (2002a y 2002b), distinguiríamos la “libertad negativa” de la que hacen uso políticos y académicos para evadir esta responsabilidad. Vaya paradoja, aunque sólo aparente, ya que es la falta de libertad la que nos lleva a ignorar al otro. Es justamente en esa “relación con el otro”, donde los límites de nuestra libertad se ponen a prueba.

La *otredad* es el concepto que me parece más apropiado para tratar este problema entre uno y la pluralidad, entre el que tiene y el que carece, que se parece a la relación maestro-alumno. La oposición entre ambos (*yo* y el *otro*) ha sido materia de la filosofía: el antiguo problema entre la unidad y la multiplicidad, entre el *uno* y los *muchos*, en el que está viva la angustia de desaparecer como uno para llegar a ser uno de los tantos.

Me parece muy ilustrativo pasar de la dimensión macro a su reflejo en la gota de agua que es el universo de lo micro. En el caso del docente universitario mexicano, la desigualdad se refleja en la actitud autoritaria y defensiva que el docente tiende a asumir. La pregunta implícita en este tipo de docente es: ¿cómo explicar que del *uno* salgan *muchos* sin que el uno deje de ser uno?, ¿cómo ejercer mi autoridad como profesor o profesora en un acercamiento cualitativamente diferente al joven estudiante, sin que la problemática de este muchacho me absorba o me anule? El docente es el *uno*, los estudiantes son los *muchos*.

Hay una resistencia del docente tradicional a integrarse con el joven hasta hacer una unidad de ambos lados, que no son polos. Nuestra concepción del mundo es dualista. Edgar Morin (2001), este filósofo contemporáneo que combate el dualismo, dice que necesitamos hacer un notable esfuerzo para ver al mundo en su complejidad, en su totalidad (lo que en alguna época llamábamos *holístico*).

De hecho, cada enfrentamiento del docente con el estudiante, en cualquiera de sus condiciones, hace evidente estas contradicciones, revela que el *ser* es otro del que es. La identidad no se rompe o dispersa: ella misma es dualidad, pues sin dejar de ser lo que es, también es otra. Para Plotino el *ser* contenía a su negación, al *no-ser*, por esto el *uno* está antes del *ser*. La *otredad* es entonces la diferencia dentro de la identidad. La unidad no se dispersa, cerrada en sí misma, contiene a su contrario. No al *no-ser* sino al *otro* (lo otro como dimensión del *ser*). Nuestro estudiante es entonces yo mismo, y la posible comunicación con él, implica la buena comunicación conmigo mismo.

JCT: La otra dimensión para analizar el tema de la desigualdad es la pedagógica ¿Qué tiene que decir la pedagogía en este sentido?, ¿qué aprendimos con los ejemplos de Francia y Chile? Ya vimos y aprendimos que mejorando insumos materiales del aprendizaje no necesariamente el aprendizaje mejora. Algo falta en los estilos tradicionales de hacer política. Frente a tantas medidas “objetivas” que afectan lo material, lo que falta, lo que quedaría por intentar, es un mayor *reconocimiento de la dimensión subjetiva* en las políticas educativas. Si nos limitamos a tratar de obtener mejores resultados afectando solamente lo material (por ejemplo, mayores recursos para infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, libros, mejores horarios, etc.), estamos evadiendo la subjetividad de los principales actores del proceso pedagógico: los docentes y los alumnos.

Lo que nos está indicando todo el análisis sociológico actual es que la subjetividad es importante. No es lo mismo ser pobre en una situación donde la pobreza está

vinculada a la suerte de todo un grupo social, que cuando se asume como un fracaso personal.

Antes, los obreros eran pobres porque ganaban poco, pero pertenecían a una clase social. Hoy en día, se trata de desigualdades intracategoriales. Adentro de cada categoría social, sectores medios, campesinos, obreros, etcétera, ya no perciben que tienen un destino común de clase. Mientras algunos caen, otros se mantienen o hasta llegan a ascender.

El discurso de los dominantes tiende a responsabilizar a cada una de las personas por su éxito o por su fracaso, como si se tratara de algo personal. Entonces, si las estrategias basadas exclusivamente en mejorar los mismos objetivos no están funcionando, hay necesidad de considerar mucho más que antes esta dimensión que englobamos bajo el término de “políticas de subjetividad”.

Ciertamente, se trata de una dimensión riesgosa. Establecer políticas que intervengan en la subjetividad de las personas está muy cerca del despotismo, del autoritarismo y de todos los intentos de controlar a las personas. Preguntémonos qué características tienen las escuelas que logran superar los determinismos socioeconómicos, porque allí encontraremos los factores subjetivos de los cuales deberíamos ocuparnos. Algunos estudios sobre escuelas que logran romper el determinismo social, permiten identificar al menos tres características:

1) Proyecto. Las escuelas que logran superar los determinismos tienen un proyecto, tienen capacidad de definir y asumir un proyecto, lo cual es fundamental, es una condición necesaria para superar la adversidad. No tener proyecto equivale a ausencia de futuro, a incapacidad para imaginar un futuro. El proyecto puede ser utópico. Puede ser negativo. Por ejemplo, ante una ofensa, un maltrato o una afrenta, pensar en la venganza ayuda a soportar el dolor. Es decir, el proyecto puede ser noble o no.

Lo importante es que exista una motivación que nos permita visualizar un futuro. Fortalecer la capacidad de formular proyectos supone conocerse a uno mismo: cuáles son mis fortalezas y mis debilidades, no sólo como individuo, sino como comunidad, como grupo. Esto da lugar a una pedagogía que se dirija a fortalecer la capacidad de introspección, de saber para qué soy fuerte, de saber que quiero. La acción pedagógica debería fortalecer la capacidad de conocimiento de uno mismo, de nuestras fortalezas y debilidades, y de definir qué soy capaz de hacer, ¿qué quiero?, ¿adónde quiero ir?

2) Narrativa. Estas escuelas tienen la capacidad de articular la representación de lo que quieren, de su plan, en una secuencia lógica. Saber contar al otro lo que les pasa. Al contar algo, al verbalizarlo, lo hago objetivo y al tenerlo fuera de mí, puedo trabajar sobre él. Para ello hay que dominar la palabra, hay que saber leer y escribir, en el sentido no de consumir palabras, sino de saber *expresarse*. Aquí está una de las claves del éxito educativo. *Saber decir lo que me pasa*, lo que siento, lo que quiero. Por ejemplo, dentro de las escuelas, la cultura de programas

de *software* muy utilizados, como es el caso del Power Point, muchas veces no nos ayuda a articular una imagen con otra, a construir un relato. Fracciona nuestra verbalización, además de quitarle espontaneidad y vida.

3) Confianza. La confianza es un objeto difícil de generar y administrar. Las representaciones que tanto alumnos como maestros tienen de sí mismos o de los otros son objetos contruidos en forma lenta y sólida. Al contrario de agresiones intensas pero momentáneas, que suelen dejar menos impacto en la memoria, las agresiones producidas por estigmas sociales son durables y difíciles de modificar. Exagerando un poco nuestra disponibilidad de conocimientos, podríamos decir que conocemos relativamente bien el contenido y los procesos de construcción social de las representaciones; pero sabemos muy poco o nada acerca de cómo modificarlas. La pedagogía enfrenta aquí una de sus barreras más serias, ya que la modificación de estos estigmas implica un trabajo “contra-cultural”. En este sentido, construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo de claros compromisos con la equidad social.

El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios. Una buena ilustración del papel de la confianza es el conocido *efecto Pigmalión*, el impacto que tiene la representación del docente acerca de la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Esto se hizo evidente en el ejemplo del maestro al que le encargan un grupo de alumnos sobre el cual le dicen que son superdotados, mientras que a otro docente lo ponen a cargo de un grupo calificado como “fronterizo”. Lo que los maestros esperaban de ellos, a partir de esta información, determinó los resultados de aprendizaje. La expectativa del docente tiene una fuerte influencia en los resultados. Por eso, es fundamental crear altos niveles de confianza en la capacidad de nuestros alumnos. Esta confianza no se formula como un apelativo moral, sino que debe ser avalada con técnicas eficaces y con estrategias sistémicas para problemas sistémicos. La acción global no debe paralizarnos: los problemas macro no deben obnubilar nuestra conducta concreta de hoy. No podemos esperar a que todo cambie para actuar. Debemos movernos en los márgenes que permiten hacerlo. Se trata de factores que nos ayudan a superar el determinismo social. Así como la pobreza es un fenómeno sistémico, producido por un sistema que funciona de esa manera, las estrategias deben también ser sistémicas. Esto no quiere decir que hay que hacer todo al mismo tiempo o esperar a que el otro haga, y que este requisito nos paralice en el sentido de no poder hacer nada hasta que no cambie todo. No. Hay margen desde cada parcela para actuar. Hay que hacerlo.

LP: Quisiera agregar algo sobre cada una de estas tres dimensiones.

El *proyecto* responde a la idea de que, aunque no es posible “adivinar” el mañana, si es posible contribuir a su creación y, en alguna medida, prever “el mañana”. Tener *capacidad de proyecto*, es decir, planificar no implica simplemente mirar hacia el futuro para saber qué paso dar hoy, sino que también implica cuestionar, con toda razón, las políticas y los programas existentes que intentan enfrentar el problema de la educación en relación con la desigualdad. En planeación, las relaciones *ideal-real* o *deber ser-poder ser* constituyen una reflexión necesaria, desde el nivel macro, hasta el ámbito específico de las prácticas didácticas escolares cotidianas.

Existen diferentes dimensiones donde podemos aplicar nuestra capacidad de proyecto, como expresión concreta de la orientación técnica, política y filosófica que cada actor pone en su vida y que el docente pone en su trabajo. Planear nuestra acción educativa, sirve para anticipar nuestras acciones y decisiones, previendo una jerarquización de valores que guíen nuestra conducta.

Somos parte de una comunidad de docentes y de estudiantes que cambia día a día. La incertidumbre ante la que se enfrentan los estudiantes de hoy, que viven en una sociedad cada vez más mecanizada, consumista y deshumanizada, tiene un impacto sobre su conducta ante la escuela que nos obliga a una postura activa de revaloración de lo humano.

Si entendemos a la educación como la orientación de la acción hacia la realización de valores, no podemos concebir la docencia sin esta expectativa de perfeccionamiento. Frente a grupos de estudiantes inmóviles, que se caracterizan por sus actitudes defensivas, su aparente pasividad desde el silencio, en suma, su desesperanza que en México redundaba en una alta deserción, no se concibe la docencia sin que ésta parta de la generación de *esperanza en el estudiante*, como motivo o razón de ser de nuestra docencia.

¿Cómo podemos promover capacidad de proyecto si no partimos de la esperanza? Freire nos dice “no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica (1993, pp. 7-8). En suma, al leer a Freire recordamos que la esperanza es un imperativo existencial e histórico, sin la que es imposible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

Aunque no es suficiente, la esperanza crítica es una condición para la lucha, una esperanza activa que no se detiene en la pura espera, sino que se afirma en la práctica, en el movimiento. De allí que tener proyecto anticipa al deseo y refleja o estimula la esperanza, en la medida en que define una obra a realizar, un proyecto que en si mismo implica una oportunidad. El concepto de oportunidad a su vez, etimológicamente se relaciona con la palabra puerto o puerta, es decir, con orientación, destino, fin.

Lo que intentaremos hacer entonces es una planificación de la oportunidad, útil para orientar nuestro timón, es decir sobre nuestra acción, que no es otra cosa que *hacernos cargo de la práctica escolar cotidiana* donde el docente situado en el microcosmos del salón de clases no tiene menos responsabilidad social que el grupo de expertos que trabajó años atrás en el plan de estudios, o los políticos economistas, psicólogos o educadores que hoy siguen trabajando en el plan nacional, regional o institucional de educación.

La *narrativa* es un camino para fortalecer la capacidad de proyecto en los estudiantes. Es su revalorización personal como parte de una capacitación *a través de la retrospectiva para que se conozcan a sí mismos y sus situaciones*. Si un sello indeleble en la personalidad del joven fue su primera niñez, es necesario traer a la conciencia ese proceso de formación social por el que pasó, que establece las condiciones en que puede desarrollar su capacidad de expresión, de verbalizar su propia y particular situación. En este sentido, tiene preeminencia lo *subjetivo* sobre la *objetividad* (capacidad cuestionada junto con el concepto de ciencia tradicional), puesto que la primera no es un riesgo sino la condición de una mirada con sentido y significación: "Pensar en la subjetividad y el modo de que ésta se relate, se cuente, es pensar en la poesía, en el arte, es hablar de nosotros con los otros de un diálogo, de un vínculo, del lenguaje" (Cruz 1995, p. 56).⁴

Narrar implica saber hablar (relatar, narrar, contar) abriendo senderos que no sabemos hasta dónde nos puedan llevar. El propósito es llegar desde *uno*, hasta ese *otro*, con argumentos convincentes, con una retórica que provoque una respuesta que invoque su recepción.

Jerome Bruner (1991), figura central y más tarde crítica de la *revolución cognoscitiva*, ha teorizado sobre la narrativa, afirmando que existen dos modalidades de pensamiento en el sistema cognoscitivo de la mente humana, mismas que conforman dos maneras diferentes de construir la realidad: a) el *pensamiento paradigmático* y b) el *modo narrativo*. La modalidad paradigmática o lógico científica tiene que ver con las capacidades humanas de razonamiento, explicación y análisis lógico empírico o científico, cuya finalidad está vinculada a la resolución de problemas prácticos de la vida diaria. La abstracción que produce el sistema de pensamiento paradigmático está relacionada con los aspectos más universales o generales del conocimiento. La mayoría de las personas suelen creer que es el único sistema de pensamiento existente, y así lo creían también los psicólogos hasta los años setenta.

La modalidad narrativa de pensamiento es menos conocida a pesar de ser la modalidad más antigua del pensamiento humano. Consiste simplemente en contar historias a otras personas y a nosotros mismos. Al contar o narrarlas vamos construyendo los significados en que nuestras experiencias adquieren sentido. De esta manera el significado surge de la narración, actividad constante en nuestra vida.

La modalidad de abstracción que produce el modo de conocimiento narrativo se relaciona con el interés por lo particular (micro), en contraste con el interés en lo general (macro). Se ocupa de las intenciones de las acciones humanas en su acontecer histórico. La historia suele surgir de aquello que es particular, de lo inesperado y sorprendente. Cosas que no deberían pasar y pasan, que se alejan de lo establecido.

Este pensamiento narrativo no sigue una lógica lineal y de razonamiento verbal o matemático. Se fundamenta en imágenes, es analógico. Funciona por la analogía de las semejanzas. Las imágenes se combinan y juntan en la trama narrativa por la semejanza de sus contenidos y por las similitudes de las tonalidades emotivas que despiertan. Los sueños, por ejemplo, constituyen un tipo de trama narrativa con características definidas que reflejan bastante bien la realidad inconsciente o tácita del sujeto. El sueño es como un cortometraje que la mente se proyecta a sí misma constantemente, en alternancia con otros temas que sirven para la construcción, el mantenimiento y la remodelación de la personalidad. Estos autores mantienen que las autonarraciones son la expresión más primitiva y profunda del inconsciente humano.

La capacidad de proyecto requiere de potenciar o elicitarse el inconsciente del estudiante, partiendo de la base de que para enriquecer su formación escolarizada, es imperativo recurrir a la experiencia vivida desde su nacimiento, que forma parte de la riqueza cultural heredada, donde creemos que yace la materia prima capaz de nutrir su imaginación y estimular su capacidad de integración a la sociedad en la que vive. En los modelos constructivistas de la mente el sujeto humano (*self*) tiene la necesidad de organizar su experiencia fluyente a través de una narrativa coherente. Estas narrativas se constituyen en contenidos preverbales y analógicos, desarrollados ya en la primera infancia como secuencia de imágenes. Las *narrativas prototípicas* o construcciones mentales más fundamentales y antiguas, evolutivamente hablando, están organizadas de modo inconsciente y en forma de imágenes o metáforas.

Respecto a la confianza, las condiciones actuales sitúan a una enorme cantidad de niños y jóvenes en un sitio asediado y marginal. La libertad, el diálogo y la pluralidad (proyecto-narrativa y convivencia) son factores básicos desde los cuales pueden emerger nuevos modos de convivencia que muevan a las personas marginadas, excluidas, de esa posición subordinada a una de más poder y fortaleza, que las induzca a una mayor confianza en sí mismas. Desde las estructuras formales de la educación y fuera de ellas, en ese amplio territorio que ha sido empujado hacia fuera de lo establecido, hay que crear brechas, caminos, desde donde se acepte la legitimidad de estos potenciales estudiantes como seres válidos en el presente, sea cual sea su situación. Es a partir de esta aceptación que el educador se preocupará en el espacio educativo formal o alternativo que se invente, por el hacer y el pensar que deviene del respeto y la consideración que todo ser humano merece.

Podemos afirmar con Maturana⁵, que una educación creativa y liberadora emana de la *enseñanza del hacer y no del ser*, al mismo tiempo que *debe estar centrada en la formación humana y no simplemente técnica o intelectual del estudiante*. En todo sector de la sociedad es común “aprender haciendo”, como forma tradicional de aprendizaje que ocurre en la relación aprendiz-maestro. Esta relación debe partir de la confianza, sin la que todo proceso educativo tiende a colapsarse, en la medida en que la educación obliga a dar pasos que pasan por la resolución de las contradicciones entre los mundos personales y el mundo escolar, y los múltiples factores que tienen un impacto en estas transiciones.

Es requisito que exista un trato afectivo del docente hacia el estudiante, donde prevalezca la certeza de quien entiende y aprecia el valor y la potencialidad que yace en la mente de cualquier estudiante, sin importar su origen ni las deformaciones que un sistema social precario dejen en él. Tomar en cuenta los años de la niñez, previos a la escuela, no es investigar y conocer lo que en ellos haya ocurrido, ya que hay pocos antídotos que puedan surgir desde la pedagogía, desde el magisterio, para esos años, a no ser que sea incidir en la educación de los padres.

Lo que sí se puede hacer es enfrentar los miedos y ansiedades que provoca la diferencia de ambos mundos: el social-familiar, cuya atmósfera puede ser distante, contrastante y hasta opuesta a la que el estudiante encuentra al ingresar a una institución educativa. Una estrategia es que el estudiante se vaya introduciendo a este nuevo mundo por medio de la exposición a valores que se encuentren por encima de sus preocupaciones cotidianas, generalmente ubicadas en el ámbito de las necesidades inmediatas, rutinas o abandono. En otras palabras, introducir al estudiante al mundo de la educación es exponerlo a *lo que realmente importa*, para que comience a desarrollar la capacidad reflexiva y la confianza en sus propias capacidades. Lo que realmente importa equivale a la simple actividad de ponerlo en contacto con aquellas expresiones que surgen de su propia cultura, y que tienen el poder y la influencia para contribuir substancialmente a la conformación de su identidad.

La interacción aislada en el aula maestro-alumno no parece ser la más óptima ni suficiente si no incluye una apertura programada hacia los vocabularios que se encuentren accesibles y que fortalezcan su mundo, su lenguaje. Si hablamos de los que están excluidos, en este caso *lo que realmente importa* es una mayor capacidad de comunicación entre los actores principales de una comunidad, que pasa por aquellos que asuman el papel de maestros. Esto implica una relación de fuerzas que permita vías abiertas de comunicación entre la comunidad y los hacedores de políticas y tomadores de decisiones. Entender a los actores de la educación como una *comunidad de disensos* basada en la comunicación, el diálogo y la pluralidad (Readings 1998) depende de la inventiva pedagógica que los educadores logren construir para confrontar de manera imaginativa las tensiones que vive en su interior el potencial estudiante, hoy excluido o marginado.

Volviendo entonces a la aparente paradoja de: *la enseñanza del hacer y no del ser*. Estaríamos hablando del cuidado que hay que tener al involucrarnos con prejuicios peligrosos y superficiales respecto al *ser* del estudiante (las preguntas usuales: ¿tiene o no tiene talento?, ¿es capaz o es incapaz?), en lugar de partir de que en el niño en edad escolar ya está todo lo que necesita *para ser un ser humano íntegro*, responsable y generoso.

JCT: Si tomamos el ejemplo de Argentina, que ha pasado por profundas crisis y donde la descomposición social hacia una mayor desigualdad se ha dado de manera muy precipitada, vemos dentro de este panorama tan desalentador, que la escuela es la única institución que continúa cumpliendo con la labor de incluir, de incorporar, trabajando como contenedor, como amortiguador social. Actualmente la escuela se está reponiendo, se discute por donde encarar la acción educativa, cómo dirigir la voluntad política de resolver este problema de la desigualdad. ¿Por dónde hay que abordar esta realidad para no repetir lo que se ha estado haciendo?, ¿vamos a limitarnos a políticas compensatorias: comedores, libros, mejores condiciones, etc.?, ¿o hay que hacerlo de manera que promueva la capacidad de formular proyecto, de dar el poder que ponga a los maestros en un lugar fundamental de acción?

Los maestros aparecen siempre buscando reivindicaciones, mejores salarios, y parecen no estar preocupados por su subjetividad: ¿cuál es la representación que ellos tienen de la desigualdad?, ¿cómo romper esa cosmovisión de desigualdad?, ¿cómo romper las propias representaciones que se tiene de la situación social? El tema de mejorar salarios es importante si pensamos que el magisterio es muy mal pagado en relación con su función social; pero sabemos que *no* es suficiente. La actitud del docente frente a alumnos pobres y ricos, no depende de los salarios. Incluso en los países desarrollados, la desigualdad persiste. Es una condición necesaria pero no suficiente.

La pregunta es cómo romper esta cosmovisión de desigualdad. Se impone investigar no sólo sobre los alumnos, sino también sobre los docentes, ¿cuáles son sus representaciones de estos fenómenos? Necesitamos una claridad muy precisa de cuáles son las bases de esta cosmovisión. Todos tenemos representaciones de valores, no hay espacios vacíos, todos tenemos un conocimiento, una representación inicial de lo que queremos promover. Con los maestros pasa lo mismo respecto a su concepción de quién es el otro.

Las estrategias destinadas a promover equidad educativa no pasan sólo por la dimensión cognitiva, sino que deben incluir la dimensión ética. Debemos asumir la tensión entre voluntarismo y determinismo. Asumir nuestra condición de seres humanos implica que podemos modificar el determinismo, ya sea económico, cultural o social. No existe una sola respuesta acerca de cómo hacerlo, porque las respuestas dependen de cada contexto históricamente determinado. Pero es necesario asumir que existe un papel importante para el actor social y que su conducta no se explica solamente por determinantes objetivos.

Hablar de políticas de subjetividad no quiere decir normar conductas, pero la subjetividad es preocupación pública, es de todos. Antes lo subjetivo y lo público estaban separados. Lo subjetivo quedaba relegado al ámbito de la persona, de la familia, mientras que lo público trataba de los valores universales. Hoy, en la medida en que quiero respetar la diversidad, la identidad del otro, me tengo que ocupar de la subjetividad. No para imponerle al otro mi subjetividad, sino para conocerla y que me conozca. Hoy la escuela es un sitio que permite la convivencia de subjetividades diferentes.

El maestro de hoy ya no es el portador del conocimiento ni del modelo dominante. Antes existía un modelo a transmitir y el docente era el representante de ese modelo: el maestro portaba simbólicamente al Estado-nación. Hoy estamos en una situación más compleja, donde se acepta la coexistencia de modelos diferentes y el maestro debe estar dotado de una capacidad mayor de escuchar y de convencer. Estamos ante una situación donde se aprecia una crisis en la idea misma de transmisión cultural.

La tensión de transmisión de la cultura actual estimula la creatividad y la innovación. Pero no se puede ser creativo si no se es repetitivo. No se puede ser autónomo si en algún momento yo no dependo de alguien. El peligro de los nuevos modelos, es que por promover la autonomía terminemos evadiendo la responsabilidad que tenemos sobre el otro.

En las actividades educativas enfrentamos la tensión entre transmitir para que el otro sea capaz de crear, o transmitir para la repetición. Creo que debemos superar esta antinomia, ya que es distinto repetir por repetir o para lograr una destreza que me va a permitir crear. Esto lo saben los que estudian música, deporte, dibujo, ciencia. Ellos saben que hay que automatizar y memorizar algunos procedimientos, para poder ser creativos en el momento en que debemos resolver un problema o una situación. Si tenemos algo que transmitir, tenemos que ser capaces de convencer sobre la validez de nuestro mensaje. La mejor formación del pedagogo capaz de atender estos desafíos pasa por enfrentar los problemas y tratar de resolverlos. Debemos preguntarnos: ¿cuáles son los problemas que tienen los excluidos?, ¿cómo romper el determinismo? Las respuestas exigen experimentación y ensayos. No hay respuestas únicas. No hay recetas. Dar una formación que vincule la teoría con la práctica: si logramos incorporar y asumir esta tensión entre pensamiento y acción, entre reflexión y movimiento, tendremos posibilidades de salir de esta situación con algún grado de éxito.

LP: Experimentar, ensayar, repetir una y otra vez, con la persistencia y la necesidad del que machaca escalas en un teclado, nos llevaría a plantear en este análisis que la creatividad se mata o se cancela cuando la cultura de la acción, en vez de estar ligada al pensamiento, responde al seguimiento de normas o requisitos. La hipótesis es que se requiere de libertad y esperanza para desencadenar procesos creativos en aquellos que deben planear cada día sus acciones para hacerlas más efectivas. Si partimos de la premisa de que la creatividad se expresa en nuestra

capacidad de tener proyecto y saberlo narrar convincentemente, y que dicha elocuencia requiere de confianza, se confirmaría el hecho de que mi proyecto es parte de mi acción, como parte de lo sistémico, aunque sin depender de ello. Es necesario superar toda limitación que impongan a mi libertad y desde esa libertad contribuir a la formación de políticas efectivas contra la desigualdad. Debo tener mayor conocimiento y mayor conciencia de mi propia cosmovisión y la de mis colegas.

¿Qué hace que este tipo de creatividad, como uso libre de mi imaginación, adquiera visibilidad entre docentes y funcionarios de uno y otro nivel, y provoque a la vez atractivo y curiosidad en unos, resistencias e incomodidad en otros? Una respuesta a esta pregunta es que en último término sólo podemos abordar el fenómeno del uso creativo de la imaginación en la medida que aceptemos que la idea contiene un trasfondo de sensibilidades históricas de importancia, sin las cuales el tema no prosperará.

Francisco Varela, el recientemente fallecido coautor de Humberto Maturana, en su libro *Ética y acción* (1995) dice que las ideas son como la historia, una posibilidad que se cultiva, no el producto de un determinismo mecánico. Para Whistler, *el arte ocurre* o como agrega Borges (2000) después de citar esa célebre expresión,⁶ “el arte ocurre cada vez que leemos un poema”.

Lo que yace en la base de cualquier reflexión sobre nuestras capacidades creativas, son los cambios que están ocurriendo en la forma actual de conceptualizar. Es cada vez más claro que la dimensión cognitiva es insuficiente. Existe un rechazo a la actitud intelectual y social que hace del conocer una representación mentalista y de nosotros sus agentes racionales. Nos encontramos ante la desaparición del cartesianismo, del método único dominado por el modelo de conocimiento deductivo y del resurgimiento de un pensamiento lateral, menos racional y mecanicista, que no ve como menores las dotes del ingenio frente a los frutos del estudio.

Si el tema de la creatividad tiene sentido (además de ser atractivo) es porque su centro de interés es la *capacidad interpretativa del ser vivo*, que concibe al ser humano *no* como un agente que “descubre” el mundo, sino que lo constituye. En otras palabras, la creatividad capaz de provocar el cambio no se da por decreto ni se obtiene mágicamente participando dos días en una mesa redonda, en un seminario o en un taller. Todo encuentro es útil para aportar desde nuestra palabra como quien comparte un hito en su camino; es decir, asumiendo que el camino en el saber gesta ante todo individuos y no ideas. Todo encuentro académico, como el que sostuvimos en Xalapa (Veracruz, México) alrededor de este tema, o como el que sostenemos ahora, a través de este diálogo, debe ser visto como un recodo en la historia personal, desde donde cada uno de nosotros busca compartir ese punto de encuentro, como parte de las redes sociales que habitamos, y no desde la voluntad o idiosincrasia individual.

La dinámica creativa surge como una resonancia de voces activas en espiral ascendiente. Es obvio que la sensibilidad, como la razón, no funcionan por acumulación empírica y progresiva, y que son inseparables de su contexto histórico social.

¿Qué le falta a nuestros docentes y a nuestras instituciones para que ese otro mundo igualitario sea posible? En la medida que nuestros educadores permanezcan cerrados ante su propia sensibilidad, llave de su imaginación, las instituciones seguirán siendo en palabras de Lourdes Pacheco (2005), “instituciones incompletas (...) al suprimir, inimaginar, desacreditar, olvidar, subordinar, expulsar otros conocimientos (otras formas de conocer y otros lenguajes)”. Para Pacheco, “completar” tanto las instituciones como el conocimiento es lograr verlo como totalidad.

Porque conocer, nos dice, es un proceso de la materia viva donde todo el corpus participa en ella de manera involuntaria (sin pasar por la conciencia), de ahí la necesidad de articular las relaciones entre razón y emoción, entre mente y cuerpo, desde la base de sus procesos estructuradores (2005).

Agrego a estas ideas de una nayarita, las palabras del maestro xalapeño Arturo Guillaumín,⁷ quien ha invitado en reiteradas ocasiones al filósofo Edgar Morin a la Universidad Veracruzana:

Es necesario educar para la vida, para un nuevo tipo de ciudadanía y no sólo para los mercados de trabajo; generar un conocimiento pertinente, esto es, en contexto, que sea significativo para las personas en su medio cultural; ofrecer una formación ética y solidaria, frente a los valores centrados en las mercancías, el consumo y la superficialidad; proveer de un sentido poético a la vida, ligado al disfrute, al arte, la participación, el juego y la celebración, y no sólo de carácter utilitarista; promover la autonomía individual (que sustenta la autoformación) y social (que reduce la dependencia del exterior y genera el desarrollo endógeno y autogestivo) (2005).

Digamos, para concluir, que la creatividad en nuestros proyectos educativos, en todos los niveles, incluye también conocimientos como los que provienen de las comunidades indígenas, e interculturales, poseedores de una sabiduría de vida, de una capacidad de conocer el mundo a través de sus iniciativas, cuya riqueza debe ser reconocida y aprovechada.

Indudablemente la creatividad está aquí entre nosotros, en todos los niveles. Las diferencias de rasgos entre nuestras múltiples y diversas comunidades requieren de un llamado de atención y de voltear hacia aquellos colegas que con su trabajo y esfuerzo nos regresan a la certidumbre de nuestros niños y jóvenes se encuentran en manos de seres humanos cuya sensibilidad y capacidad creativa no puede, ni debe alejarse de su acción cotidiana.

Referencias

Berlin, I. (2002a). *Liberty. Incorporating four essays on liberty* (Ed. H. Hardy). Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

Berlin I. (2002b). *Five essays on Liberty* (Ed. H. Hardy, 2a. ed.). Oxford y Nueva York: Oxford University Press.

Borges, J. L. (2000). *This craft of verse*. (Ed. C.-A. Mihailescu). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Cruz, M. (1995). *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Madrid: Taurus-Santillana.

Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI). Santiago de Chile: Ediciones UNESCO Santiago.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guillaumín, A. (2005, 7-11 de febrero). *La recuperación de la imaginación en la universidad: las comunidades configuradoras de significado*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas, México, D.F.

Maturana, H. y Sima, N. (2002). *Formación humana y capacitación* (4ª. Ed.). Santiago de Chile: UNICEF-Dolmen.

Morin, E. (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona: Seix Barral.

Pacheco, L. C. (2005, 7-11 febrero). *La universidad de la incompletud*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas, México, D.F.

Readings, Bill. (1998). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thurow, L. (1999) *Building wealth. The new rules for individuals, companies and nations in a knowledge-based economy*. Nueva York: Harper Collins.

Varela, F. (1995). *Ética y acción*. Santiago de Chile: Dolmen.

¹ El Informe Delors fue elaborado por una comisión internacional para la educación del siglo XXI, a petición de la UNESCO. Su nombre obedece a que estuvo presidida por Jacques Delors. Fue aprobado por la UNESCO en abril de 1989 y publicada en 1996. En el informe se propone que los cuatro pilares de la educación que sustentan una adecuada y completa labor docente son: 1) Aprender a conocer; 2) Aprender a hacer; 3) Aprender a vivir y 4) Aprender a ser.

² Lester Thurow es profesor en el Massachusetts Institute of Technology (MIT).

³ NTT es una paraestatal del gobierno de Japón, de tecnología avanzada para la comunicación.

⁴ Manuel Cruz es catedrático de Filosofía de la Universidad de Barcelona. Autor, entre otros libros, de *Narratividad: la nueva síntesis* (1986), *Filosofía de la historia* (1991), *¿A quién pertenece lo ocurrido?* (1995) y *Hacerse cargo* (1999), entre otros. Es compilador de los volúmenes titulados *Individuo, modernidad, historia* (1992), colaborador habitual de los periódicos de España *El País* y *El Correo*.

⁵ Humberto Maturana Romesín, doctor en Biología por la Universidad de Harvard recientemente fallecido (2002). Era investigador en la Universidad de Chile y publicó, entre muchos libros: *El árbol del conocimiento*, junto con quien fuera su discípulo por mucho tiempo: Francisco Varela. Nos ha interesado, en particular, su trabajo con Sima Nisis, titulado *Formación humana y capacitación* (1995, Santiago de Chile: Dolmen) y sus recientes análisis sobre pedagogía y la biología del amor, en publicaciones como *Emociones y lenguaje en educación y política* (2002, Santiago de Chile: Dolmen).

⁶ La cita entera se atribuye a James Abbot McNeill Whistler, pintor del siglo XIX, y dice: "Art happens –no hovel is safe from it, no prince can depend on it, the vastest intelligence cannot bring it about".

⁷ El Dr. Arturo Gullaumín Tostado es investigador de la Universidad Veracruzana, activo participante del *Seminario Internacional sobre Pensamiento Complejo y Educación en el Siglo XXI*, que reúne a estudiosos de la filosofía de Edgar Morin.