

EL IMPACTO DE LA REALIDAD EN AULAS CON ADOLESCENTES; REFLEXIONES EN TORNO A INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN¹

Mauricio Langon

Resumen:

Frente al impacto de una realidad espantosa que impacta las almas en el aula, propongo volver a Platón. El que, a la muerte de Sócrates, quiere continuar su enseñanza sin repetirla, rompiendo con ella. Porque le sacudió el alma la muerte de su maestro, se arranca las palabras del maestro para componer escenas propias capaces de poner en movimiento a otros. Frente al impacto de nuestra espantosa realidad quiero proponer a la educación asumir un movimiento filosófico. Y pensarlo desde el aula de educación formal con adolescentes, conflictivo lugar de cruces entre sujeto y objeto, interior y exterior, niñez y adultez, enseñanza y aprendizaje, teoría y práctica, educación y política, pequeñez y grandeza. No se trata de encerrar a los jóvenes dentro de las aulas, sino de proveer a éstas de un movimiento filosófico. Esto obliga a repensar la relación fuera / dentro del sistema educativo formal. La propuesta que esbozo propone un movimiento opuesto al de encerrar, homogeneizar y repetir. Propone un movimiento de enseñanza limitado, concreto, en el aula, que procura generar condiciones para aprendizajes; pero que es un movimiento infinitamente abierto.

Palabras-clave: inclusión y exclusión, la sala de aula con adolescentes, educación y filosofía.

THE IMPACT OF REALITY ON CLASSES OF ADOLESCENTS; REFLECTIONS ON INCLUSION AND EXCLUSION

Abstract

Taking into consideration the shocking reality that affects the souls in a class, I propose returning to Plato. He, after Socrates' death, wants to continue his master's teaching without repeating it, but splitting up with it. Because his master's death affected his soul, he tears his master's words apart to compose his own scenes, which are able to make others move. Due to the impact of our shocking reality, I want to propose that education should take on a philosophical movement. It should be done so in the formal education of adolescents, a conflictive space of interrelationships between subject and object, interior and exterior, childhood and adulthood, teaching and learning, theory and practice, education and politics, littleness and grandness. It does not mean that the young should be imprisoned in their classrooms, but that a philosophical movement should be provided for them. This requires that the relation outside/inside the formal education system be thought over. The proposal that I draft suggests a movement that opposes closing, homogenizing, and repeating. It proposes a limited and concrete teaching movement in class, which aims at generating conditions for learning; but it is an endless open movement.

Key words: inclusion and exclusion, class of adolescents, education and philosophy.

¹ Texto presentado en la Reunión del CEM-Montevideo, 27 de junio de 2005 – desgrabación de presentación en el CEM.

Ante el espanto, Platón.

Hay situaciones asombrosas, el mundo actual tiene elementos espantosos. Con eso estoy empleando términos que tienen que ver con Platón, pero referidos al mundo actual. Esta es una época problemática, aporética. Por ejemplo: la mayor riqueza con la más extrema pobreza. Toques “impresionistas”: fotos de tumbas colectivas de víctimas de la dictadura en Córdoba; de las víctimas del incendio de un supermercado en Asunción del Paraguay; África entera en la foto de un cuervo esperando a un niño; fotos de guerra; del *tsunami*... El problema es cómo se piensan esas situaciones. He trabajado algunos ejemplos de esto.

La sugerencia para este volver a pensar situaciones espantosas es volver a leer Platón. En la situación espantosa que mueve toda su filosofía y su modo de concebir la educación: ¿Qué pasa cuando se muere el maestro, cuando muere Sócrates? ¿Qué le pasa a Platón y qué le pasa a las instituciones educativas?

Murió el maestro, el sabio. La institución educativa recoge hasta su última palabra porque cree que ahí está la sabiduría del maestro, en las palabras que cayeron de su boca. Y sus discípulos y continuadores serían aquellos que estaban ahí y pudieron recoger sus últimas palabras, como antes las de sus cursos, sus conversaciones, sus libros. Y eternamente trenzarán y destrenzarán la eterna repetición de las sabias palabras del maestro muerto. Y así se genera un movimiento de defensa, de custodia, de ortodoxia, de repetición; un movimiento de inmovilidad.

Se puede entender otro planteo de la lectura del **Fedón**.² Antes de contarte quienes estaban con Sócrates y cuáles fueron sus últimas palabras – dice Fedón a quien le preguntaba eso, para conocer la última versión de la palabra sabia y quiénes los herederos legítimos de la enseñanza socrática- te voy a decir que a mí, me pareció una situación espantosa. Me sacudió hasta el fondo porque sentí cosas que me dejaron perplejo: porque sentí ganas de llorar y ganas de reír; alegría de estar al lado de Sócrates, escuchándolo, gozando filosofar con él; y al mismo tiempo el tremendo dolor de saber que iba a morir en pocos momentos.

¿Qué quiere decir? Que Platón no estaba presente. Platón no fue: se sentía mal; estaba enfermo. Sin embargo, la voluntad de Platón es ser legítimo heredero de Sócrates y continuador autorizado de su enseñanza, estableciendo su propia escuela. Lo hace *rompiendo*, no repitiendo. Es decir,

² Texto presentado en la Reunión del CEM-Montevideo, 27 de junio de 2005 - desgrabación de presentación en el CEM.

arranca con una ruptura, porque a él se le sacudió el alma con el juicio, condena y muerte injustos del maestro. Arranca por ver la situación como problemática, espantosa, que merece ser pensada. Arranca por arrancarse las palabras del maestro en tanto atadura, para dejarlas vivir en tanto impulso, sugerencia y exigencia. Arranca por decir: No voy a repetir lo que dijo el maestro, sino que voy a intentar que se reitere en otros el movimiento que él produjo en mí, en el alma de este discípulo asombrado. Voy a sacudir a otros, incluso con la muerte de Sócrates. Lo voy a hacer, no relatando puntillosamente los hechos, sino poniéndolos conflictivamente en escena.

Pero no lo hará escribiendo tragedias, como lo había pensado en su juventud. La tragedia sacude, pero para hacer aceptar el destino, para hacer aceptar que el mundo no se puede cambiar,³ para detenerse en la inmovilidad y la impotencia. No hay en la tragedia responsabilidad humana. Hace llorar para conducir a la inmovilidad. Educa para la repetición.

Por eso Platón escribe otra cosa mucho más problemática y conflictiva: la tragedia ligada a la comedia, las risas ligadas al llanto. Las emociones, el afecto, como inicio de un movimiento infinito de búsqueda del saber, del amor, del amor al saber, que no se detenga nunca en la repetición y la inmovilidad; que no acabe en la parálisis. En el **Banquete** se hacen discursos sobre el amor, pero Dionisos no da su fallo a favor de Sócrates hasta que Agatón y Aristófanes se ven obligados a admitir que un mismo hombre debe saber escribir tragedias y comedias.

Platón va a escribir de otro modo. Y lo que va a escribir y hacer – filosofía- está ligado intrínsecamente y de otro modo, a la educación. Proponiendo otro modo de educar que no es repetir, otro modo de educar que no es “educar en valores” en el sentido en que lo podían hacer los poetas y la tragedia, que Platón critica. Hasta la crítica que Platón hace a la escritura la hace, paradójicamente, por escrito.

No se trata de una contradicción. Se trata de determinar por qué lo escrito es ilegítimo a los ojos del Sócrates del **Fedro**. Es ilegítimo si es la repetición, si es la palabra sagrada que debe interpretarse igual para repetirla exactamente. Pero es legítimo si permite generar en otros sus propios discursos legítimos capaces de tirarse a su vez en discusión con otros, de sostenerse a sí mismos, de generar nuevos y diferentes discursos en otros, y de permanecer así abiertos en un movimiento perpetuo, que es el mayor grado de felicidad posible a un ser humano, dice.

Un modo de enseñar *promoviendo* movimientos libres, no *inmovilizando*. Un modo de enseñar *abriendo*, no *metiendo adentro*, *encer-*

³ Véase: Douailler, S.: La philosophie qui commence (poner referencia)

rando.

Yo quería proponer esa idea para pensar la *inclusión* y la *exclusión*.

Sócrates y Fedro, charlando sentados a la sombra de un árbol, al borde de un río, mientras esperan que pase la hora del calor, *excluyen* a todo el resto del universo. Nos excluyen a nosotros, excluyen a todos los demás excepto a ellos dos, de esa experiencia única. ¡Qué horror! ¡Qué forma de filosofar y educar más *exclusiva*! Porque educación democrática es la que *incluye a todos*, ¿no? Deberíamos *incluir* a todos en ese maravilloso acto educativo. Habría que haber llevado a Sócrates a hablar en los Juegos Olímpicos, con todos los griegos que hubiera en ese momento... ¡No! ¿Para que sólo se enteraran algunos miles de griegos? Deberíamos ponerle parlantes, radios, televisiones y traductores para que lo oyeran de todo el mundo... ¡Imposible! Ni discutirían, ni hablarían, ni habría educación.

Sin embargo se insiste en presentar las cuestiones educativas como si fueran cosa de *inclusión* en el sistema educativo formal...

Y Platón, por su parte, sin contar con las NTIC, inventa un modo de hacer llegar el acto educativo y su impacto a todos: pasar a escena, ese momento y ese espacio, ese intransferible e instantáneo tiempo-espacio; escribirlo, de modo que pueda llegar a impactar y movilizar a otros en cualquier espacio, en otros tiempos. Se trata, justamente, de darle tiempo.

Ante el espanto ¿qué movimientos?

Retomando, entonces. El mundo puede ser un espanto, puede verse el mundo como una situación espantosa o asombrosa, pero ¿qué movimientos son posibles frente a los impactos?

En primer lugar es posible que no haya ningún impacto... El impacto es un efecto *interior* de la situación. Y siempre son posibles la insensibilidad, la indiferencia... Movimientos para llegar a ser *inconmovibles*. Toda una serie de movimientos tendientes a llegar a no ser conmovidos o impactados por nada; a llegar a una ***inmovilidad inconmovible***: nada me asombra, nada me espanta, nada me impacta. Quedo *aislado* de todo...

Otra forma de movimiento hacia el no movimiento puede ser la ***inmovilidad por parálisis***. Parálisis por miedo. Parálisis por convencimiento de la propia *impotencia*, por la sensación de *inutilidad* de cualquier movimiento. O sea por la atribución de toda potencia a potencias exteriores que me dominan tanto que por más que hiciera sería absolutamente inútil. Entonces: parálisis, aceptación del destino, *desmoralización*. En el sentido estricto ético, moral y militar: el soldado que ya no tiene ganas de pelear, que no tiene más motivación para seguir luchando está desmoralizado y

deseando huir, dormir, morir. Puede quedarse paralizado o emprender la fuga. Si es atrapado, se le concederá su deseo.

Entrar en estampida, en corrida, muchas veces hacia la acción – incluso heroica-, lo que Platón llama en el **Gorgias** *polipragmonésantos*, una múltiple acción estéril. Mera agitación que procura la “salvación individual” en medio del desastre.⁴ Un aspecto actualmente interesante es que este tipo de movimientos aparece hoy como *propuesta colectiva*, que a cada uno nos dice que el país y el mundo se salvan si yo me salvo, si asisto a todos los cursillos que se organizan, si soy muy *competitivo*, si no pienso en los demás salvo como competidores. La idea de que el país y el mundo se salvarían si todos entráramos en corridas de ese tipo. Cuando en realidad no salvo al mundo sino que sólo “justifico” que yo corrí, me salvé, soy un ganador. Y que si tú que no huiste no te salvaste, bueno, pues te merecés ser perdedor, ser excluido; en última instancia te merecés la muerte. Correr por la propia vida como propuesta política...

Otro movimiento es el de la **repetición**, como continuidad a-crítica, sin rupturas; como cuidado del tesoro de sabidurías pasadas; aprendizaje de lo ya sabido; aprendizaje de cómo se hace para aprender lo que ya se sabe; técnicas para aprender mejor el saber de los sabios; desarrollo y aplicación de recetas conocidas; “innovaciones” que no contradigan los “corpus” establecidos, etc.

Quiero proponer otro tipo de movimiento para la educación, un movimiento filosófico.

Y tratar de hacerlo desde el **aula de educación formal con adolescentes**, lugar de **cruces, encrucijada** para pensar en la educación, conflictos o dicotomías fundamentales.

El aula: una encrucijada

Veo en el aula como lugar de encrucijadas, al menos éstos lugares de ruptura y de sutura:

- **Sujeto / objeto.** Cómo pasar de ser objeto a ser sujeto. El proceso educativo para que alguien deje de ser “tutorizado”, guiado; para que pase de

⁴ Un recuerdo para el uruguayo que estaba en una de las Torres Gemelas de New York cuando el atentado, y bajó 82 pisos por las escaleras y siguió corriendo varios cientos de metros más, salvándose del derrumbe, mientras por las mismas escaleras otros subían tratando de ayudar a las demás víctimas.

ser hijo, alumno, a ser persona autónoma, sin tutores. Este proceso de autonomización también puede verse como pasar de ser víctima, oprimido, dominado, a ser liberado, sobreviviente, autónomo, sin ser victimario. Porque el proceso circular sería pasar de ser víctima a ser victimario; dejar de ser oprimido, para pasar a ser opresor; dejar de ser dominado para ser dominador; dejar de ser objeto para tratar a otro como objeto. Y ese movimiento circular, tan tentador, que cierra tan redondito, resulta ser la perpetuación de una estructura inmutable. Éste me parece un punto muy importante para ser pensado en educación.

- **Interior / exterior.** Me parece importante ver la relación en esta perspectiva, como la dicotomía y relación dentro / fuera, interior / exterior; y no, primero, como movimiento de inclusión y exclusión. La relación entre un interior (que puede ser de un grupo, de un aula, pero también de una persona) y la realidad, la situación, los demás, que pueden ser considerados como exterior, como lo de afuera. ¿Cuáles son las condiciones para que un “interior” entre en contacto con algo, lo reconozca como “nuevo” o “distinto”, lo interprete como exterior, como algo que “antes” no estaba “dentro”, lo internalice (en el sentido de hacerlo interno, de dejarlo repercutir “dentro”) y se ponga en un movimiento y una acción que trabaje esa dicotomía, que trabaje en ese margen o frontera, de una manera distinta y siempre relacional que la vaya modificando dinámicamente.

En esta línea se puede pensar la educación como “interior” y como “exterior” en relación al contexto político-social. ¿Cómo repercute en los ámbitos educativos –en el aula- la situación político-social? El aula como atravesada por las problemáticas aporéticas de ese contexto. La situación impactando en el aula y a través de cada uno de quienes participan de ella. Golpeando también a la puerta de los centros educativos, de las instituciones educativas de un país, de su sistema educativo como un todo. Interpelándolo. Provocando y exigiendo respuestas “de adentro”. ¿Nos dejamos impactar? ¿Nos dejamos interpelar? ¿O tratamos de encerrar todo “dentro”, de conjurar la tensión negando la exterioridad e imaginando que todo estará solucionado cuando todos estén incluidos en la interioridad de un espacio que supuestamente posee ella la clave de la superación de todos los problemas? Me gustaría proponer ese esquema para pensar las cuestiones de inclusión / exclusión.

- **Niño / adulto;** es otra tensión que constituye un punto de intersección particularmente relevante cuando se trata de aulas con adoles-

centes. Ese momento de paso, de ruptura y sutura, está también en el aula adolescente. Que seguramente no tendré tiempo de plantear siquiera hoy.

- **Enseñanza / aprendizaje.** Cómo concebimos la relación entre enseñanza y aprendizaje. No sólo en la adolescencia, por supuesto, pero en ésta se da un momento de cruce particularmente interesante en la medida en que se empieza a advertir que el que enseña sólo señala, que lo que se aprende no es lo que se enseña, y que aprender supone el movimiento interior de que hablamos antes. Platón aprende de la muerte de Sócrates; aprende de su ausencia en la muerte de Sócrates; aprende de enterarse por otros de lo que pasó, para poder transmitir a otros, no estrictamente los sucesos (que para ello había mejores testigos presenciales), sino la misma “potencia de inicio” que esos acontecimientos tuvieron para él. Entiéndase bien, lo que hace no es contar cómo esos hechos lo movieron a él, sino lograr a través de su escrito, transmitir a otros, o despertar en otros, una potencia análoga; gracias a su escrito, hacer que otros se conmuevan, asuman su potencialidad y su poder, y se pongan en movimiento en sus propios cursos, con sus propios discursos.

- **Teoría / práctica.** Punto importantísimo que tiene que ver con muchos de los trabajos que realizan todas las personas aquí presentes. No hay práctica sin teoría y no hay teoría que no se enraice en prácticas. La idea sería ver también esa difícil relación entre práctica y teoría, verla también a través de la práctica en las aulas con adolescentes. Procurando superar esa idea que sigue tan de moda ahora de que el teórico tiene que ser alguien que no esté en la práctica, que hace “teoría” que los otros, después, aplican. Simplemente anoto esto acá como un marco, pero no lo desarrollaré ahora.

- **Micro / macro.** Es otro aspecto que quisiera dejar simplemente asentado aquí como un aspecto a tener particularmente en cuenta. Ver lo macro en y dentro de lo micro. Lo macro, que es también algo que está “fuera” del aula, cómo repercute “adentro” de ésta. Y también ver lo macro en y dentro de lo micro.

Algunas características problemáticas del aula adolescente

El aula es espacio donde se cruzan estos problemas. Al menos podemos enumerar algunos elementos o características conflictivas o aporéticas, que permiten comenzar el movimiento. Es decir, estos elementos también son espantos para empezar a pensar:

- Las aulas son altamente *excluyentes* (y hacerlas menos excluyentes, con grupos más numerosos, sería peor).
- Quienes están en las aulas de nuestra educación formal trabajan en grupo durante varias horas, todos los días, durante varios años. Hay propuestas de que estén por más *tiempo*: más horas, más días, más años. Lo cual aumenta la exclusión: más tiempo encerrados entre sí, más aislados; con menos contacto con la familia, el barrio, la “realidad exterior”. Cada vez más separada de la realidad, cada vez más *enclaustrada*.⁵
- Nuestras aulas incluyen actualmente cierta *diversidad*. Generacional (además de los muchachos hay algunos profesores; los liceos nocturnos son más marcadamente intergeneracionales en el mismo alumnado). Diversidad cultural creciente (pese a la fuerte homogeneización a la cual no fue ajena la educación). Diversidad intelectual y física (las personas con “capacidades diferentes” –antes segregadas- tienden a ser integradas en las mismas aulas). La diversidad del aula, considerada positiva al menos desde Varela, que quería formar juntos en ellas al hijo del rico y al hijo del pobre, resulta hoy relativa y ambiguamente disminuida. Cuando ya no se trata de *homogeneizar*, nos encontramos con fuertes “homogeneizaciones” en las aulas, que son discriminaciones. La tensión entre laicismo y libertad de enseñanza aisló en distintas instituciones educativas a diferentes comunidades étnicas, lingüísticas, culturales, religiosas. El proceso de empobrecimiento y debilitamiento del país y del Estado, hace crecientemente que las capas con “capital” (económico o cultural) tiendan a concentrarse en instituciones educativas privadas que son cada vez más “de clase”, mientras que los sectores populares se concentran en las instituciones públicas. Éstas últimas, suelen reproducir a su vez las características de los barrios en que están insertas. Hay instituciones que recogen de hecho a estudiantes problemáticos y no pocas veces los “grupos” de alumnos se hacen uniendo a los “mejores” estudiantes o a aquellos

⁵ Creo innecesario ejemplificar históricamente esta característica de la educación que sigue siéndolo de algunas instituciones de educación superior y, a veces, medias: ciertos campus, escuelas militares, seminarios. En Uruguay, la educación pública se caracterizó, valga la redundancia, por ser pública. Importantes documentos de la historia de nuestras ideas registran la importancia de los exámenes y concursos públicos, de discusiones públicas (en clubes o en la prensa) sobre educación. La dictadura militar logró terminar (¿para siempre?) con la tradición centenaria de publicidad de exámenes y concursos. La “reforma” impulsada desde el '95, logró imponerse sin discutir, seleccionar sus colaboradores por cooptación y formar docentes en instituciones cerradas, los CERP (Centros Regionales de Profesores).

más conflictivos. En gran medida el aula (en la adolescencia) no es (ya o todavía) lugar de gran diversidad cultural, donde pudiera trabajarse en dia-logos, a través de distintos discursos. Pocas veces se ve la diversidad como el enriquecimiento que es y se tiende a disminuirla.

- Nuestras aulas son grupos formados por decisiones exteriores que no responden a necesidades, deseos ni decisiones propias de sus integrantes (no son grupos *voluntarios*). La “libertad” está reducida a algunos padres que pueden “elegir por sus hijos” la institución educativa. La decisión del adolescente suele reducirse a la elección (siempre con información parcial) de opciones y orientaciones, ligadas al eventual ejercicio futuro de cierta profesión liberal.
- Las aulas incluyen constitutivamente la *desigualdad*. Los profesores no están en plano de igualdad con los estudiantes.
- Forman parte de instituciones con pautas determinadas, que incluyen: la “reproducción social”; características de los espacios; posiciones y movimientos admitidos; formas de circulación de la palabra; normas de conducta; sistemas de evaluación; uso del tiempo; planes y programas, etc., etc., etc.
- Tienen una función expresa relacionada a conocimientos y saberes; donde ya está determinada cierta jerarquización previa, qué es importante y qué no lo es; qué ha de impactar al grupo y qué no; metodologías y disciplinas determinadas previamente; y todo esto en un marco en que está básicamente pautado qué tipo de relación con los saberes es aceptable y deseable.
- Funcionan en ámbitos formales, considerablemente inhóspitos. Distintos, cuando no opuestos, a su ámbito social básico. Muchas veces los saberes del contexto social resulta descalificados por los saberes que presenta la institución educativa.
- Los grupos estudiantiles están formados por adolescentes; en *cruce* entre niñez y adultez (en el seno de una sociedad que no sabe qué hacer con ellos);
- en un momento de sus vidas caracterizado por la indefinición y toma de decisiones respecto a por qué problemas dejarse o no impactar y respecto a las vías para encarar esos problemas;
- particularmente afectados por el “exterior” (clase social, familia, barrio, etc. y por formas de vínculos en esos lugares).

Este punteo no pretende ser exhaustivo ni mucho menos. Se podría agregar otros elementos, como por ejemplo cómo son las relaciones con el

tiempo; qué imagen del futuro se están haciendo los jóvenes, y qué imágenes de las posibilidades que se abran en el futuro. Quizás las aulas adolescentes tiendan a fomentar o reproducir la sensación de *impotencia* que los muchachos suelen traer de ciertos contextos. O, al revés, a estimular la sensación de *todopoder* que traen los jóvenes de otros contextos. Resulta particularmente difícil poner en cuestión ese tipo de cosas. Hacer que se cuestionen y entren en diálogo aquél que tiene todo, que ya sabe que puede todo y le espera un futuro maravilloso en base a las características que tiene, que son siempre vistas como condiciones personales y mérito propio; y el otro, que quizás está convencido de su inferioridad, o que quizás no, pero que sabe que de ninguna manera va a poder. A parte de los mutuos desprecios. Es decir, esa tensión entre poderlo todo y no poder nada, que habría que trabajar seriamente para poder ser libres y convivir en una sociedad justa.

En esta breve caracterización traté de subrayar el aula como espacio de conflicto y contradicciones donde se cruzan múltiples problemáticas “exteriores” con las problemáticas propias de un momento crucial en el desarrollo de la vida propia de cada uno. Justamente por cerrada, por excluyente, por problemática, por carente, por adolescente, el aula de educación formal con jóvenes me parece un espacio fundamental para ser pensado y para poder lanzar desde ella un *movimiento* filosófico y educativo que tenga la capacidad democrática de generar en cada uno su poder propio, y entre todos el poder del pueblo. Que si en el espacio *micro* del aula y de cada uno de sus integrantes somos capaces de procesar en ese sentido los impactos del mundo actual, entonces estaremos generando condiciones para que sea posible producir a niveles *macro* (educativos, sociales, políticos) movimientos liberadores análogos.

Un lugar de ruptura y sutura: el contacto entre interior y exterior

¿Cómo *impacta* la “realidad exterior”-en el sentido de “lo que pasa fuera” de cualquier persona o grupo humano- en esa persona o grupo? ¿Cómo *entra*, cómo se *incluye* lo exterior, adentro? Más técnicamente: ¿Cómo la *realidad* se hace *mundo*? ¿Cómo, eso, *en el aula* de educación formal? ¿En un grupo concreto que está en *proceso educativo construyendo su mundo y subjetividad*?

Este impacto, el aprender a considerarlo internamente, el aprender a darle respuesta, es *imprescindible* en educación. Sin embargo, en lo sustancial, cierta matriz educativa dominante procura mantener “aparte” las aulas jóvenes, operar “como si” la realidad no fuera conflictiva, “proteger”

los espacios educativos de cualquier impacto, interferencia, contacto con la problemática realidad. Pareciera que en el aula no debe haber conflictos, que los saberes que se transmiten son los “que ya se sabe”, que son *los* saberes consolidados. Justamente en momentos de incertidumbre. Se teme el trabajo en el aula relacionado con las cuestiones más problemáticas de la realidad, cuando la educación tiene la responsabilidad de habilitar a los jóvenes a dar respuesta a tales asuntos ineludibles.

Entonces, la cuestión de fondo es si la educación debe ser hecha desde la indiferencia o desde el espanto. ¿Partir de dejarse sacudir por el espanto, por esas “cosas que no te dejan dormir”; por a-porías y conflictos que dar origen a un *movimiento filosófico educativo*? ¿O insensibilidad, indiferencia, movimientos hacia la *inmovilidad*, la *impotencia*, la *parálisis*, la *acción múltiple y estéril*, la *estampida*, las “corridas”?

La idea es intentar pensar lo educativo como movimiento filosófico en el aula, para intentar plantear cuál sería el tipo de *movimiento legítimo* en el educar, en discusión con la idea de que el movimiento básico de la educación es incluir en la educación formal, meter adentro, encerrar, sin prestar atención sustancial a cuál debe ser el tipo de movimiento interno de la educación, el tipo de movimiento que es bueno que se dé en ese *adentro* (tal vez en cualquier *dentro*) y en su relación con el *afuera*. Entonces, no se trata de encerrar a toda la población juvenil dentro de las aulas de la educación formal, sino del *contenido* de la educación formal (“contenido” en el sentido amplio de *todo lo que pasa dentro de las instituciones educativas*). Lo cual obliga por un lado a repensar su relación con lo que pasa *fuera* y por otro lado a pensar cómo todo lo que pasa *dentro* del sistema educativo formal puede resultar en un movimiento liberador de todos quienes *estén* en él, y que, a la vez, potencie movimientos del mismo tipo *fuera*, en los demás ámbitos educativos y en la vida de la sociedad en general.

Entonces, teniendo en cuenta que cada uno puede pasar por la vida sin dejarse impactar; que la cuestión está en cómo se *sienten*, se *viven* y se *valoran* las situaciones, para poder pensarlas; que el problema es pensar esa *relación* o contacto entre una “entidad” y “lo que pasa fuera” de esa entidad; que todo *grupo humano* es necesariamente *excluyente e incluyente*; que las situaciones nos afectan de modo diverso *a través de* distintas sensibilidades, culturas, historias, etc. ¿Qué *movimientos* propiciar en esos escenarios en movimiento que son los grupos? ¿Cómo *movilizar* en grupo y cómo movilizar los grupos?

Por supuesto, la propuesta que aquí esbozo no es *excluyente*. Propone un movimiento opuesto al de *encerrar*, meter adentro, homogeneizar y repetir. Propone un movimiento preciso, concreto, en el aula. Por eso mismo, un

movimiento *limitado*. Que se sabe limitado, que sabe que no es todopoderoso. Es nada más que un movimiento de *enseñanza* que procura generar condiciones para *aprendizajes*.

Pero es también un movimiento *infinitamente abierto*. Abierto para grupos y espacios sociales (que propone multiplicar) en los cuales *supone* igualdad y diversidad. Es decir, las toma como puntos de partida, como datos de la realidad: todos somos iguales y todos somos diversos. Un movimiento que se practica en lo micro pero que espera repercutir a niveles macro, articulando instancias micro.

¿En qué consiste ese movimiento?

La profesora Elsa Gatti interviene aquí para pedirme que desarrolle un poco más ese movimiento.

Trataré, pues, de describirlo. Quizás puedo intentar hacerlo desde las fuentes que utilizo. Volver a Platón, desarrollar lo que comenté al principio, cuando no todos habían llegado...

Pasan cosas... que pueden movernos el piso...

El primer punto es que en la realidad pasan cosas. Yo puse el acento en el *espanto*. Pero se puede encontrar que otras cosas que pasan nos llevan a filosofar. Si uno va a Heidegger encontrará la angustia, el júbilo del corazón y hasta la indiferencia, el hastío, el aburrimiento. Siempre recuerdo la experiencia de la profesora Martha Salvo que tenía uno de esos grupos “a mí qué me importa”, apático, despectivo, que no se interesaba por nada; y logró moverlos dándoles a comentar una frase de Nietzsche que decía algo así como: “A los que más desprecio es a los que desprecian todo”. Con ese golpe logró romper algo; aquello que se tenía por sólido, aquello que se tenía por bueno, aquello que sostenía la “superioridad” de cada uno frente a los demás. Esa seguridad que sostengo y me sostiene sea porque tengo muy buenos conocimientos y estoy convencido de lo que estoy haciendo; sea porque me coloco en “otro nivel” y, entonces, desprecio, me aburro.

Hay un primer momento *de ruptura*. Que no es desconocer el interior del alumno y pensarlo como espacio vacío a llenar... No, es reconocer ese interior, es valorarlo. Y es lograr una ruptura *en* ese interior, sacudirlo, forzarlo a ponerse en cuestión, a advertir sus bloqueos, sus encierros, sus topes, para que pueda poner en movimiento su potencia propia desde el reconocimiento de sus límites; para que pueda liberarla.

Ese momento de ruptura está marcado en el **Fedón** por Platón. No

se trata de repetir lo que dice el maestro, se trata de asombrarse, espantarse, conmoverse y ponerse en movimiento, a partir de lo que el maestro señaló, enseñó; o a partir de la experiencia, a partir de dejarse afectar, sufrir, sacudir, apasionar por lo que pasa en la realidad. Entonces, la primera tarea del maestro es dejar de ser “objetivo”, “neutro”, “impasible”, para provocar en el estudiante apasionamiento, compasión, conmoción. Porque de lo contrario el único movimiento posible es repetición e inmovilidad.

Es inútil que el estudiante –por poner un ejemplo, ya que aquí hay varios profesores de química- se aprenda de memoria la tabla periódica de los elementos y pueda repetirla de memoria. Sabrá –digamos- que el número atómico que le corresponde al indio es el 49. Y que se llama indio porque es azulado y su espectro presenta una característica línea azul, obviamente. Desde aprendizajes repetitivos sólo puedo desarrollar más de lo mismo. Pero puedo incentivar movimientos y desarrollos propios cuando tiro cosas inesperadas. Cuando, por ejemplo, digo fuera de contexto que el indio es azul, altamente tóxico y posiblemente peligroso para el medio ambiente.

Generar ruptura en el interior del discípulo es problema del maestro... que supo quedarse sin maestro...

Ése sería el primer movimiento; el inicio del movimiento. Que parece relativamente simple o sencillo, porque, claro, se da cuando el maestro está muerto; entonces, no es problema del maestro, parece... Pero no: es problema del maestro. Porque el maestro que hace el movimiento no es Sócrates: es Platón. Es el que *era* discípulo y ahora está conminado a ser *filósofo* y *educador*. Es el que *era* dependiente y ahora es libre. Es el que *era* niño que jugaba y ahora es adulto que asume su responsabilidad en la *polis*.

Quisiera dejar dibujada para pensar esta analogía entre *encrucijadas* en las que se está pasando de la dependencia a la autonomía, de ser objeto a ser sujeto: el adolescente entre niño y adulto; el maestro o profesor “practicante” o recién recibido que deja de ser alumno y pasa a ser maestro; el creyente en la *fe* (religiosa, filosófica, científica, cultural...) de sus padres, su grupo o su comunidad, que comienza a ponerla en tela de juicio y a relacionarse con personas de otras creencias...

Lo primero que tiene que hacer el maestro es agarrar toda su sabiduría interior, todo su conocimiento, toda su admiración por su Sócrates, todo su ser *fiel discípulo* y decir: “Bien, pues también voy a poner en cuestión a mi maestro. Cuestionándolo, no reiterándolo, le seré fiel. Porque me encuentro con un problema, que son los límites del maestro. Me encuentro con que el maestro fue condenado a muerte, murió, no está más, y me dejó huérfano de maestro... Y yo haría muy mal si me quedo en la pura repetición... Bueno,

haría muy mal, no... Es otro movimiento en el que se pueden quedar tantísimos... Pero no es *mi* movimiento; no es el movimiento *filosófico* que yo, Platón, quiero iniciar...” Justamente porque *aprendió* el mensaje básico: que no hay sabiduría definitiva, que hay que querer saber... El movimiento filosófico y educativo que Platón tiene la voluntad de iniciar es *seguir después de la muerte* del maestro; pero *continuar* al maestro en un movimiento de creación, en un movimiento de invención, que no se podría dar sin ese primer golpe de espanto, de problema, de aporía, de desgarró interior, de ruptura, que impide seguir siendo “tutorizado”. Después que uno se sacudió hasta las raíces con ese impacto, entonces, puede empezar el desarrollo de un movimiento que tiene una dimensión crítica y una dimensión creativa fuertemente marcadas.

Y lanza un movimiento infinitamente abierto...

Otra fuente para ese movimiento ilimitado... (le puse “infinitamente abierto”) es algo que tiene que vez con Deleuze, que dice que la filosofía lanza movimientos infinitos, mientras que la ciencia lo que hace es acotar: puede haber movimientos, pero “dentro de” espacios de velocidad controlada. Y la filosofía no niega que haya cosas acotadas, pero consiste en hacer que la cosas limitadas (o sea, todas), me espanten porque lo son, y desde ahí, desde sus límites, me impulse a cuestionar esos seguros cercos, me lance en un movimiento infinito que vaya más allá de toda presa definitivamente atrapable, de todo objeto absolutamente cognoscible y eternamente repetible. Un movimiento *desmesurado* que no se encauza y enlentece para poder ser medido, que no se detiene...

Un movimiento de amor, por amor: filo-sofía.

Leyendo el Fedro

El punto en que lanza ese movimiento infinito es el de la discusión del final del **Fedro**, donde Platón pone en boca del personaje Sócrates una argumentación muy rigurosa contra la escritura. Y para esta argumentación usa variadas metodologías. Empieza diciendo que va a contar un mito que atribuye a la antigüedad, y lo hace al mismo tiempo que se burla de quienes creen que los antiguos lo sabían todo. Dice que los antiguos conocían la verdad, porque si nosotros pudiéramos descubrirla por nosotros mismos no nos ocuparíamos de lo que antes creyó la humanidad. Argumento ridículo (como inmediatamente dice Fedro) porque se da en medio de un proceso de discusión para acercarse a la verdad. Sócrates hace entonces su cuento

“egipcio” (probablemente fabulación de Platón) en que el dios creador de la escritura le dice al rey que su invento hará a los egipcios más sabios y memoriosos. Y el rey le contesta que, por el contrario, hará a los hombres olvidadizos, pues dejarán de ejercitar su memoria, y serán insoportables simulacros de sabios, pues repetirán conocimientos que no comprenden. Entonces, Fedro alaba a Sócrates por su capacidad de inventar cuentos bonitos. A lo que éste contesta con otra ironía: que los antiguos eran ingenuos pues estaban dispuestos a escuchar a una piedra o un roble, con tal que dijeran la verdad, mientras que los jóvenes son sabios porque sólo se ocupan de quién es el que dice algo y no les importa saber si lo que dicen es verdadero o no. Fedro acepta la reprimenda y se manifiesta concorde con lo que el rey del cuento dice de la escritura.

Como se vé hay un juego bastante complejo en el cual se pone a Sócrates presentando una argumentación en forma de mito, pero al mismo tiempo va precisando criterios de investigación, mientras, en otro nivel, Platón está haciendo con la escritura algo análogo a lo que su Sócrates está haciendo con el mito: marcando sus límites y sus posibles usos sofísticos, a la vez que reivindicando su uso filosófico, en búsqueda dialéctica de sabiduría. Con lo cual al mismo tiempo nos está diciendo que la legitimidad de los métodos y técnicas de investigación y enseñanza no está puesta en éstos, sino en su uso adecuado, en su participación o no en un movimiento filosófico.

No vamos a entrar ahora en los detalles de la discusión sobre la escritura. Sólo señalar que también se recurre a una *imagen*: la comparación con las pinturas que parecen seres vivientes, pero, en cuanto se las interroga, llenas de dignidad, callan. En los escritos también, parece que lo que dicen está animado por el pensamiento, pero si se los cuestiona, repiten siempre lo mismo. El escrito resultaría así una mera imitación del verdadero discurso vivo: la conversación cara a cara.

Pero... ¿es tan así? Porque la escritura no es la palabra exacta que escribió Platón y que sólo podría repetirse. Es la palabra de Platón traída aquí hoy, deformada por el cuento oral que yo estoy haciendo de Platón, usándolo para otra cosa, que lo cerceno de su contexto, que selecciono las partes que me interesan y silencio otras, un relato que llega a ustedes, con sus variados intereses y especialidades, con una expectativa que tal vez no sospechaba que se las tendría que ver con Platón (dado el título de esta exposición), pasando por milenios de interpretaciones y traducciones... Un Platón que no nos sospechaba a nosotros... Y, sin embargo, Platón está. Diría que, justamente, de algún modo, lo que está aquí es su “alma”, no la materialidad de su escrito (que no traje siquiera en una mala traducción). Lo que llega aquí y nos mueve a tratar de pensar juntos, con esto, nuestra realidad,

es justamente ese curso múltiple de pensar que Platón impulsó y que está ahora vivo y coleando y puede ser interrogado y generar nuevos discursos, y no la inmutable letra muerta en un papel.⁶ Platón está, hoy, aquí, vivo. Reproduciendo el movimiento de educación filosófica que no es un movimiento de reproducción, es otra cosa. Un amigo, Valentín Cricco, interpreta que el mito de Er de la **República**, en que se habla de reencarnaciones, lo que quiere decir es eso, que el espíritu de Platón se reencarna en cada discusión. Estamos infinitamente agarrados en la discusión que Platón nos cuenta que tuvieron dos hombres al borde de un río, a la sombra de un árbol. Conversación en la que no estuvimos, en una época totalmente distinta, en un río que no conocemos y que probablemente ya no exista...

No sé si se va clarificando qué quiero decir con esto de un proceso imprecipitado, un movimiento infinito. Que tampoco no es lineal, ni continuo, ni tiene un orden. En este mismo momento otros pueden estar trabajando otras cosas de Platón en forma absolutamente distinta, por escrito, leyendo, en una clase... Pero el movimiento de enseñanza que lanzó Platón, movimiento del cual él es *responsable* pero que nos deja a todos *responsables* de lo que hacemos, sigue en juego.

El maestro no debe apropiarse del alma del discípulo.

Si pintura y escritura no son, pues, modalidades ilegítimas de discurso:⁷ ¿Cuál es el punto de la argumentación respecto a los discursos legítimos que Platón atribuye a Sócrates y que es incompatible con la escritura? Que el discurso legítimo es aquel que el maestro "escribe" en el "alma apropiada". Que el maestro elige al discípulo, como el agricultor elige la

⁶ Algo similar podría decirse de Las meninas de Velázquez, por ejemplo, con las que una vez estuve "dialogando" un buen rato en mutuo silencio. En mi concentración dolorida y culpable, despreciaba al molesto grupo de turistas japoneses llevados por un guía que sólo podría conducirlos al abismo de la estupidez diciéndoles que tal personaje después llegaría a ser tal cosa y que tal otro, antes había hecho tal otra y estaba emparentado con tal otro. Sin embargo, ¿qué sé yo qué resortes pudo haber movido Velázquez en el interior de cada turista y de cada guía? Y, si no les dijo nada ¿acaso no es eso un decir? No tiene la culpa el pintor ni la pintura si ésta no impacta en el interior de alguien. Y ¿por qué Velázquez no seguiría "diciéndoles" algo... aun a través de las palabras del guía? Y éste ¿no estaba enseñando caminos, así fuera aquellos que yo estaba decidido a no recorrer jamás? Y yo, ¿no era acaso tan turista como los japoneses, acercado al cuadro por un amigo guía que me enseñó a "mirar" pinturas para las que hasta entonces había sido "ciego"? Y mi amigo, indígena del Prado, visitante y conocedor asiduo del museo que quedaba a pocas cuadras de su casa: ¿no había sido a su vez "guiado" por Foucault, también "turista"?

⁷ En cuanto se rompe con la idea de que "pintar" es copiar la realidad y que "escribir" es copiar el habla... se rompe también con la idea de que no se puede pensar, argumentar o dialogar crítica y creativamente, con gestos, imágenes, música... Y el "flatus vocis" deja de tener un vínculo privilegiado con el pensar por ser la expresión privilegiada del "alma"... y se recupera la integridad corporal...

tierra en que ha de plantar sus semillas. Con lo cual el criterio de legitimidad del discurso pasa a estar *fuera de éste* y pasa a radicar en la “calidad”, la excelencia, la virtud, la *areté* del discípulos... Quiero decir que ese argumento volvería justamente a aquello de que Platón quiere distanciarse: de la poderosa *paideia* tradicional, aristocrática.⁸

No es esto –la selección de discípulos, el grupo cerrado, *privado*- lo que Platón *aprendió* de Sócrates. No del Sócrates que enseñaba al aire libre interrogando *públicamente*. No del Sócrates que imagina entrando a un **Banquete** donde, si bien hay un grupo selecto de invitados, nadie duda en recibir bien a quien no fue invitado y seguramente se presenta descalzo⁹ y, como las puertas permanecen abiertas, nadie se opone a la entrada posterior de un grupo de jueguistas que obliga a todos a beber más. No del Sócrates que se defendía a sí mismo en las instituciones *públicas* de la democracia ateniense y prefería aceptar la injusta condena que le costó la vida a renegar del sentido *público* de su filosofar y su enseñar.

Porque si el maestro elige al discípulo, si entra en diálogo seleccionando “almas apropiadas” (¿apropiándose del alma de los discípulos?), si el contacto con el maestro (es decir, si la educación) no es para cualquiera, no es para todos, si el acto educativo debe permanecer en el secreto, en la privacidad de un grupo, entonces, esta institucionalidad educativa se parece demasiado a aquella contra la que Platón plantea su movimiento.

Aquella en que está propuesto el *encierro* en el interior de un grupo *privado*, prohibido para los demás. Aquella en que la *continuidad sin rupturas* está asegurada por la vía de grupos *exclusivos*, autolegitimados, que no son para cualquiera; de grupos de élite, sociedades secretas, que se cooptan y autocontrolan; de círculos esotéricos *custodios* de saberes (conocimientos, pero también métodos, actitudes, formas de vida...) que desde ahí, en función de esos saberes y de su probidad incorruptible, se consideran en condiciones de constituirse en camarilla política para rendir a sus conciudadanos el servicio de conducir la ciudad, y en escuela, para proveerlos de aquellas saberes exotéricos suficientes para vivir en esa sociedad (entre los cuales saberes se cuenta la legitimación de esa élite, de su modo de filosofar y enseñar, y de su poder).

No es que Platón no crea en la instantaneidad irrepetible, única, del encuentro. Es que la maravilla no consiste en estar en *un* encuentro –por

⁸ Reitero: estoy usando a Platón. No digo que la cuestión que se discute en el Protágoras (si la *areté* puede ser enseñada) esté definitivamente superada en Platón. Ni mucho menos en el optimismo progresista del siglo 19, ni en muchas discusiones pedagógicas actuales.

⁹ El texto se encarga de decirnos que Aristodemo siempre va descalzo y que se sorprende de ver a Sócrates inusualmente con sandalias para la ocasión.

ejemplo, en el momento único e irreplicable de la muerte de Sócrates, del cual Platón se autoexcluyó- sino en que se vuelva a dar en *cada* encuentro la emoción, la conmoción, la puesta en movimiento. Porque no se trata de conservar y repetir ritualmente el instante irreplicable e irreparable hasta transformarlo en rutina, hastío y sinsentido, sino en lograr generar sentidos que pongan en movimiento a los discípulos en cada aula, y en lograr *sostener cotidianamente* ese movimiento.

La educación democrática es para todos, pública, abierta; libera a cada uno, lo hace responsable de su poder

Entiendo que Platón usa la argumentación contra la escritura, para fortalecer su decisión de escribir, al *hacer* lo que el discurso “socrático” dice que no hay que hacer. Escribiendo argumentos contra la escritura procura transmitir su valoración de la escritura; su comprensión del *movimiento* educativo como filosófico y como democrático. Instaurando una educación solidariamente filosófica y democrática; un filosofar educativo y democrático.

Así *muestra* que cree bueno que se enteren todos; si no, no escribiría. El que escribe lo hace a sabiendas de que está haciendo algo *público*, que necesariamente va a caer en manos de *cualquiera*; que *quiere* que caiga en manos de cualquiera. Y a sabiendas de que cualquiera *puede* hacer *otra cosa*, sostener otra idea, con lo que él escribió. Por ejemplo, esto que yo estoy haciendo ahora con lo que escribió Platón.

Es que la valoración del diálogo, de la discusión, exige querer eso: que haya *otros* discursos, que aparezcan *otras* ideas, que ningún diálogo se *cierre* definitivamente, que siga generando algo *nuevo*. De lo contrario, se querría el fin de todo diálogo, la detención en una verdad o un saber *definitivo* a partir del cual ya no sería necesario pensar, buscar o discutir más, sino repetir lo ya sabido.

Ahora bien, lo que uno hace a partir de lo que escribió otro, puede llegar a ser muy distinto de los deseos del maestro, incluso contrario a ellos. Pero lo que el maestro ha decidido hacer es abrir el juego y dar libertad, y por tanto, responsabilidad, a sus discípulos. Es decir, instaurar historias, no cerrarlas. Por otra parte, no puede hacer otra cosa: independientemente de su voluntad sus discípulos harán lo que ellos quieran; independientemente de sus *enseñanzas* generarán sus *aprendizajes*.

¿Es Cristo responsable de los actos de la Inquisición? Porque, como maestro, debió haber previsto la posibilidad de que sus ideas llegaran a

producir cosas tales como la Inquisición. Pero, si lo que hizo el maestro fue abrir la libertad del discípulo, lo que hizo también fue darle la responsabilidad. Entonces, que la asuma; como lo hace el Gran Inquisidor de Dostoiewsky, encarcelando a quien él “sabe” que es Cristo y diciéndole que la verdad es segura y la libertad riesgosa, y que para salvar la verdad ellos han tomado sobre sí el peso de la libertad quitándosela a los demás. Quizás espera que Cristo se *responsabilice* de esa decisión, o que la *condene*; pero Cristo ya liberó la responsabilidad de sus discípulos y, simplemente, le da un beso. La responsabilidad es del discípulo.¹⁰

De la muerte de Sócrates, Platón aprende que el maestro tiene que morir; que la *vitalidad* de sus ideas no está en su repetición, sino en la capacidad de producir en otros, movimientos *filosóficos* tales que sean capaces de generar nuevas ideas, y movimientos *educativos* tales que sean capaces de generarlas a su vez en otros...

Así que Platón, al decidir hacer *educativo* y *público* el movimiento *filo-sófico* (que, porque sabe que no sabe, sabe que no puede detenerse en ningún saber en su *querer sabiduría*) que de otro modo quedaría confinado en un círculo sabio, al asumir esa responsabilidad, lo hace lanzando hacia adelante un movimiento infinito y transmitiendo libertad y responsabilidad a los otros.

Entenderíamos mal ese movimiento si creyéramos que depende del *medio* (oral, escrito, etc.) que se utiliza. En el **Banquete**¹¹ Platón escribe para “nosotros” lo que dice Apolodoro que le dijo Aristodemo que dijo Sócrates que le dijo Diotima... Y Apolodoro relata esto para un grupo de ricos comerciantes *-almas inapropiadas* por excelencia- a los que Apolodoro increpa duramente.

¿Importa fundamentalmente la transcripción exacta de lo que ocurrió (si no es todo un invento de Platón)? Para ello le hubiera bastado a Platón poner directamente el diálogo o relatarlo desde un “observador omnisciente”... Hablado o escrito, en un momento o en otro, lo que produce “gozo”, según el texto, “es hablar de Sócrates o escuchar hablar de él”. O escribir sobre Sócrates. Es decir, filosofar. O sea, generar espacios donde sean posibles los movimientos filosóficos y educativos, el cuestionamiento, la duda, la

¹⁰ La enseñanza del maestro no es responsable del aprendizaje del alumno. Qué fácil es no admitirlo y criticar a Sócrates porque Alcibíades, Platón porque Dion, Marx porque Stalin, a Mahoma porque Bin Laden... Y qué fácil ilusionarse con que alguna sabiduría y enseñanza evitará futuros Hitler o logrará el desarrollo o la superación de la pobreza... A penas logrará ser un cierto motor fallible en esos sentidos en la medida en que comience realmente a dar poder a cada uno y a todos de modo que el "punto de control" se traslade un poco más hacia todos, en la medida en que avance hacia el poder del pueblo, el poder de todos.

¹¹ También el Parménides cuenta con una ilustrativa introducción en el mismo sentido, menos desarrollada.

reflexión, la discusión, la crítica, la creación. Y donde sean posibles para todos.¹²

Y el Sócrates platónico no parece cuidar que sus palabras no caigan en oídos de cualquiera. En el **Banquete**, se contenta con confirmar a Apolodoro que su información es básicamente correcta; con ello lo está autorizando de hecho a relatarlo; está legitimando la acción de Aristodemo... y la de Platón; está aceptando que sus *discursos* (y básicamente, el contenido del **Banquete** son, efectivamente, discursos) son legítimos aun cuando no puedan ser interrogados por otros, aun cuando el autor no esté presente para defenderlos. Hasta uno podría sospechar que invita a Aristodemo al Banquete para que esa discusión no quedara encerrada en la casa de Agatón... En el **Fedro**, se preocupa de que Fedro transmita sus resultados a Lysias; y él se compromete a transmitirlos a Isócrates... El planteo es *democrático*, porque lo que procura es poner a disposición de todos la filosofía y el filosofar, hacerlo *público*, romper con el círculo cerrado esotérico. El compromiso que asume Platón, es *filosofar y educar filosóficamente* imperecederamente con su precedera *filosofía*: ocuparse de que llegue a todos... en todos los tiempos, el movimiento propuesto.

Es una propuesta relativa a toda educación: que no se dé por satisfecha con ningún saber (que sea *filosófica*), que sea no sea *para* un grupo reducido (que sea *pública*); que desarrolle el *poder* de cada uno y de todos (que sea *democrática*).

¹² Planteo la cuestión desde el aula. Pero no estoy pensando esos espacios como reducidos al aula, ni ésta como modelo privilegiado de los mismos. Por el contrario, traté de mostrar más arriba los conflictos específicos del aula con adolescentes que hacen particularmente desafiante transformarlas en este sentido. Justamente, la posibilidad de espacios de tales características fuera del sistema educativo formal me parece el camino correcto para una transformación filosófica, educativa y democrática de la sociedad. Y los demás espacios educativos formales (grupos de profesores, centros educativos, instituciones que articulen lo educativo con lo barrial a nivel local, las relaciones entre las "autoridades" educativas y los profesores, etc.) deberían irse desarrollando en este sentido. V.t.: De sabihondos y suicidas; Filosofar en escena.

Mauricio Langon é Professor de Filosofia (Uruguai). É licenciado em Filosofia pela *Universidad del Salvador*, Argentina. É doutorando na Universidade de Paris 8. Atuou na *Universidad de la República*, Uruguai. Na Faculdade de Direito, atualmente é professor honorário. Publicações: LANGON, M. Acerca de tsunamis y holocaustos. *Conversaciones, Montevideo*, 2005. (no prelo); LANGON, M. Reflexiones para una educación filosófica en tiempos de globalización, desde Uruguay. In: BERNALES ALVARADO, M.; LOBOSCO, M. (comp.). *Filosofía, Educación y Sociedad Global*. Buenos Aires: del Signo/Asociación Olimpiada Argentina de Filosofía/UNESCO, 2005. p. 69-85. (no prelo); LANGON, M. Las ideas del siglo XXI. *Arjé*, Montevideo, n. 2, 2005, p. 3-6; LANGON, M. El impacto de la realidad en aulas con adolescentes. *Voces*, Montevideo, año IX n. 19, 2005, p. 19-30; LANGON, M. *Adolescencias de la Filosofía*. *Arjé*, Montevideo, n. 4, 2005.
E-mail: mlangon@gmail.com

Artigo recebido em maio/2005