

Estanislao Zuleta

**LA EDUCACIÓN,
UN CAMPO DE COMBATE ***

••••

Entrevista con Hernán Suárez

Entrevista realizada en 1985. La mayor parte de ella es inédita, algunas partes fueron publicadas en la revista Educación y Cultura de la Federación Colombiana de Educadores, n°4, junio de 1985.



* El presente texto procede del libro “Educación y Democracia: un campo de combate”, compilación y edición de Hernán Suárez y Alberto Valencia, Fundación Estanislao Zuleta, 1995.

Hernán Suárez: *¿Cuál es su impresión sobre la formación escolar de los jóvenes en Colombia y particularmente sobre el bachillerato?*

Estanislao Zuleta: El bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, "leyenda patria", etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información y confusión.

Paradójicamente, el bachillerato es una educación al mismo tiempo muy elemental y muy especializada. Lo que se enseña en matemáticas o en geografía es, por una parte, tan elemental, que cuando el estudiante termina sus estudios los conocimientos supuestamente adquiridos ya no le sirven para nada práctico en la vida, ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvide todo lo visto.

Tomemos el caso de la historia en el período de la Independencia. El estudiante tiene que aprender una cantidad de acontecimientos que son de detalle, yo diría que de especialistas. Tal es el caso de las batallas, de las que se estudia la ubicación de las tropas y sus generales, el ataque de los flancos, la ubicación y función de la retaguardia y la vanguardia, etc., con un grado tal de detalle que se necesitaría ser un especialista en historia y estrategia militar. En cambio, no se enseña qué fue lo que pasó desde el punto de vista histórico, que es lo que verdaderamente interesa a un estudiante de secundaria recién iniciado en el estudio de la historia de su país. Poco se dice sobre el tipo de sociedad de la época; cómo vivían los indios, los negros, los criollos, la nobleza; el tipo de tensiones y rivalidades que existían entre la nobleza terrateniente criolla y la

corona española; los conflictos sociales entre las distintas clases y grupos. No se enseña, por ejemplo, las razones del hundimiento del imperio español frente a Napoleón como resultado de la derrota de la Armada Invencible española frente a la armada inglesa; ni los motivos por los que un imperio, al otro lado del mar y sin flota naval, tenía todas las condiciones para perder fácilmente sus colonias, de tal forma que si no aparece Bolívar, hubiera podido surgir cualquier otro. Lo que perdió España fueron las condiciones para sostener su imperio en ultramar.

Lo que se enseña, por lo general, son los discursos, proclamas y frases altisonantes de don Camilo Torres, José Acevedo y Gómez, etc. No se enseña cuál era el problema realmente; cuál era el sentido de las luchas de independencia; cuál era el dilema del país: tomar una dirección influenciado por los ideales de la Revolución Francesa o, por el contrario, cerrarse sobre la tradición y el colonialismo, reafirmando la dominación española. Es una historia que, tras el detalle y la minucia, olvida lo esencial, lo global, lo que importa. Asuntos como las rivalidades entre Bolívar y Santander son detalles, pero los detalles de un gran drama histórico que define la suerte y destino de un pueblo. Este drama histórico queda por fuera de la historia que se "enseña" en el bachillerato; queda oculto. El detalle, la anécdota, el listado de presidentes y próceres sigue dominando la enseñanza e interpretación de la historia nacional.

Igual cosa ocurre en el caso de la enseñanza de la geografía. A un estudiante de bachillerato le enseñan los afluentes principales de los grandes ríos como el Magdalena, el Cauca, el Amazonas, etc., y si no los aprende, puede llegar hasta perder el año. En cambio, no son fundamentales, ni se enseñan otros aspectos como por ejemplo qué significa, desde el punto de vista cultural, social y económico, ser del trópico y no de un país de estaciones o qué ha significado la montaña en la vida económica y cultural del país. Los sectores montañosos, donde no hay una aristocracia de la tierra sino campesinos y colonos y

una particular distribución de la propiedad territorial en contraposición a la distribución de la tierra en la región de los grandes valles y los grandes ríos, tienen una conformación y un desarrollo económico y social diferentes. En el bachillerato tampoco se examinan los ritmos de la historia en función del espacio geográfico como por ejemplo la manera como la historia llega primero a los grandes puertos que a la montaña. En una palabra, pensar la geografía no sólo como espacio, sino ante todo como condición de vida humana. Podríamos seguir examinando el conjunto de asignaturas del bachillerato y el resultado sería el mismo.

H. S.: *En alguna oportunidad usted afirmaba que la educación es una acción intimidadora del pensamiento. ¿Cuál es el por qué de su afirmación?*

E.Z.: La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: "usted no sabe nada"; "todavía no hemos llegado a ese punto"; "eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota"; "esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted", etc.

Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador. La definición de Freud hay que repetirla una y mil veces: el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y a aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se puede llamar educar.

Confieso que personalmente no sirvo como ejemplo paradigmático de buen estudiante. Yo no soporté hasta el final,

llegué a gatas hasta cuarto de bachillerato, no pude más. Sin embargo, la educación es un tema que me apasiona; la he vivido como drama con todos mis hijos, que en parte han sido víctimas de este tipo de educación.

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido.

Por ejemplo, a un estudiante le están enseñando aritmética y el asunto parece claro: las cuatro operaciones, quebrados, la regla de tres. Pero de pronto se pasa al álgebra y el estudiante se siente extrañado. Yo tuve la impresión de que empezábamos a ver más o menos lo mismo, pero con letras: Nunca se nos enseñó -ni se nos creó la inquietud- qué significaba pensar las matemáticas. Las matemáticas nos enseñaban, hasta cierto punto, que sus contenidos eran algo que se debía aceptar, no porque alguien lo hubiera dicho, sino porque era susceptible de demostración. Ese aspecto era muy atractivo en ese mundo del imperio de la autoridad -tan generalizada pero que no siempre es visible- que constituye la realidad y cotidianidad de la escuela.

En la escuela a uno le enseñan que dos más dos son cuatro, que menos por menos da más; el alumno no entiende ni comprende por qué; él sólo sabe que si lo hace así resulta y obtiene buenas calificaciones. Mientras uno no sepa por qué menos por menos da más, no hay una apropiación del proceso que conduce a dicho resultado, lo cual demuestra que también las matemáticas pueden ser un dogma, al igual que la religión o la historia sagrada.

El álgebra, que tiene el atractivo de despejar, reducir, asimilar y finalmente obtener un resultado x , se convierte para la mayoría de nosotros en una pesadilla, porque nunca se nos enseñó -no sé si ahora sea lo mismo- un hecho esencial: el álgebra es una manera de pensar que tenemos todos los hom-

bres; el álgebra no es más que el desarrollo formalizado de un pensamiento que es nuestro pensamiento. Descubrir las relaciones necesarias entre términos conocidos, me permite encontrar términos desconocidos: eso es el álgebra. Es algo que todos los días estamos haciendo, cuando vamos por la calle, cuando conversamos. Los profesores tendrían que decirle a sus alumnos que el álgebra es el modo corriente de pensar; que no es algo que simplemente está en el tablero o en los problemas del texto, sino que está en nosotros y en la realidad. Es posible que el alumno saque cinco en álgebra, pero la olvidará en seguida porque no tiene forma de vincularla a procesos posteriores. Puede que la recuerde después, si decide estudiar ingeniería o cualquier otra carrera similar, pero entonces ya no necesitará entender; le bastará con aprender las fórmulas y los resultados y con ellos podrá operar.

En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir.

La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar.

H. S.: *En los últimos años ha tomado fuerza desde las esferas oficiales la llamada tecnología educativa y los anuncios de incorporar la informática a la educación. ¿Cuál es su opinión sobre esta teoría educativa?*

E.Z.: La educación hoy en día se hace lenguas con los avances de la tecnología educativa y los métodos audiovisuales. La educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad cada vez mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Eso no es otra cosa que hacer en la educación lo que hace la industria en el campo de la producción: ¡mínimo de costos, mínimo de tiempo, máximo de tontería! El que educa

con estos sistemas no sabe lo que está haciendo, pero lo hace en el mínimo de tiempo, de la manera más rápida y menos costosa. A esto es a lo que se quiere llegar con la tecnología educativa y los métodos de enseñanza audiovisuales, confundiendo educación con información.

La ideología de la información ha producido una revolución en el campo educativo que es prácticamente una peste. Es allí donde queda más radicalmente reprimido el pensamiento como actividad. Un ejemplo tomado de la enseñanza de la biología podría ilustrar mi afirmación. En cierto momento de mi bachillerato nos tocó estudiar la célula. El profesor, apoyado en el tablero, nos pintó un círculo y explicó: "esta es la célula". Más por fe que por la razón aceptamos que "eso" era una célula. Se nos decía también que era microscópica a pesar de que allí se veía: "Esto que ustedes ven aquí es la membrana, dentro de la membrana está el plasma y en el plasma está el núcleo y poco a poco se van formando los cromosomas hasta que se ahorcan y se forman dos células". Entonces el maestro pintaba dos bolitas en el tablero. Lo que resultaba interesante de este procedimiento es que uno como estudiante tenía la ilusión de aprender, pero precisamente porque no pensaba; se limitaba a ver, oír y repetir.

Si el maestro aceptara que el niño o el joven es inteligente, y que puede enfrentarse con problemas complejos, entonces, en lugar de tanta figurita, tendría que exponer el concepto de célula; no presentar la imagen, porque la imagen no es el concepto, así se apoye o no en un dibujo, lo cual es secundario. El maestro debería entonces explicar que la membrana es la piel de la célula, que la separa del mundo que la rodea, así como nuestra piel separa nuestro cuerpo del mundo que lo rodea; también la protege e individualiza ya que si no tuviera membrana la célula no sería más que una parte indiferenciada de otros líquidos. Al mismo tiempo que la membrana es la piel, es también la comunicación con el mundo; la membrana es la boca, por allí se alimenta la célula; pero también es el ano,

porque por allí expulsa lo que no le sirve. Imaginémos esta gran complejidad. La membrana es una piel que es al mismo tiempo una boca, un ano, un gran ojo, y el sistema sensitivo de la célula. El niño quedaría asombrado de saber que es todo eso a la vez y posiblemente no lo olvidaría y sería fuente de muchas preguntas e inquietudes. Más adelante sería más fácil explicarle que las células se van especializando en una boca, en un ojo, en una piel, en un ano, etc.

Lo que me interesa resaltar es que los métodos audiovisuales, o las imágenes, crean en el estudiante la ilusión de que sabe qué es una célula, pero lo que ve es una raya en el tablero y un conjunto de nombres. Una célula es un conjunto de funciones que habría necesidad de explicar e interrelacionar. Se cree que con la magia de los nombres y de las imágenes el alumno entendió un concepto del cual no se ha apropiado efectivamente. De nada le va a servir lo que no ha entendido.

H.S.: *¿Por que la educación actual es una educación sin filosofía?*

E. Z.: Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc.

Entiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación.

Una educación filosófica podríamos calificarla como una educación racionalista. Los criterios mínimos del racionalismo nos los ofrece Kant, probablemente el maestro del racionalismo moderno. Son tres las exigencias racionales, según Kant. La primera, pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; la segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener por una parte el propio punto de vista pero ser capaz, por otra parte, de entrar en diálogo con los otros puntos de vista, en la perspectiva de llevar cada uno hasta sus últimas consecuencias, para ver en qué medida son coherentes consigo mismos; y la tercera, es llevar las verdades, ya conquistadas, hasta sus últimas consecuencias, es decir, que si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptemos.¹

Todo esto es para mí la filosofía y ella está presente en cualquier campo, como por ejemplo, la geografía, para colocar un caso que puede parecer alejado. Se puede hacer geografía con una concepción filosófica, cuando uno no busca el espacio como nos es dado, es decir, medido, codificado, denominado, sino que busca lo que significa el habitar en un determinado tipo de espacio, la manera como llegó a ser, la forma como se vive en él. En este sentido, un geógrafo puede ser tan filósofo como un lógico. Y esto es válido para cualquier profesión.

Una educación filosófica no podría probablemente ser del todo reprimida como ocurre con la educación actual cuando el niño sale del colegio y, sobre todo, estaría contra todo aquello que en nuestro sistema es deshumanizante. Si en un programa educativo se le diera un amplio margen a la filosofía así

1 Véase Kant, *Crítica del juicio*. México, Editorial Porrúa, n° 246, 1980, núm.40, págs.270, 271. La misma idea está expuesta en la llamada Pequeña Lógica (N del E).

entendida, así como a las posibilidades y deseos de quienes la reciben, se dificultaría seguramente crear buenos funcionarios, pero probablemente se construiría la posibilidad de formar gentes que luchen por un tipo de sociedad en la que valga la pena vivir y valga la pena estudiar.

La educación actual está concebida para que el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber. Esta forma de educación le ahorra a uno la angustia de conocer, lo cual es un pésimo negocio, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber.

Al alumno, por ejemplo, se le enseña el sistema solar y la teoría de Galileo. Si está en un colegio de clase alta, le muestran con ayuda de equipos audiovisuales el movimiento del sistema solar y los planetas, es decir, le muestran los resultados del saber de Galileo, pero no el proceso que condujo a dicho saber, las angustias y conflictos que enfrentó Galileo al formular su teoría. Al niño le imponen dogmáticamente que todo lo que él vive es falso, que lo verdadero es lo que está en el cine o en la lámina didáctica; lo que piensa o lo que siente es considerado falso. De esta manera él y sus preocupaciones quedan discontinuados.

Una verdadera enseñanza debe partir de los ejemplos que el niño conoce a través de su experiencia para mostrarle que lo que a él "le parece" o ha vivido son también problemas. Nuestra enseñanza prescinde del saber y la experiencia del niño y le ofrece resultados finales del conocimiento, que no son más que verdades dogmáticas, carentes de vida e interés. Lo que el estudiante ha vivido, la manera como ve las cosas espontáneamente, lo que él piensa, todo ello no cuenta. En cambio se le imponen resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que deben ser considerados como la verdad por el alumno.

Yo no sé al detalle cómo funcionará la educación en la actualidad, pero en mi época de estudiante una persona muy

inquieta o poco dada a aceptar la verdad del maestro, dificultaba las labores escolares. En cambio, un individuo que tuviera una aptitud competitiva por tener mejores notas que sus compañeros, sin preguntarse mucho por el sentido de su afán, se llevaba sistemáticamente el primer puesto. Es algo sobre lo cual no se han elaborado estadísticas, pero así lo viví yo en mi época, no sé si siga siendo así hoy en día.

H.S.: Las políticas educativas en los últimos años han señalado como uno de sus fines ligar la educación a las necesidades de la producción, concentrando su atención en la relación educación- economía y educación-producción, y dejando de lado la definición de un proyecto o propósito cultural definido. ¿Cuál es su valoración de dicho enfoque?

E. Z.: Voy a considerar la educación como uno de los elementos del proceso económico, es decir, me acojo a los textos e interpretaciones de Marx que me son más familiares. Desde esta perspectiva se analiza la educación como la producción, de una mercancía que denominamos fuerza de trabajo calificada. que tiene una demanda en el mercado. La educación se ocupa de preparar a los estudiantes para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía. Así, la eficacia de la educación para preparar los futuros obreros, contabilistas, ingenieros, médicos o administradores, se mide por las habilidades que el individuo adquiera para realizar tareas, funciones u oficios dentro de un aparato productivo o burocrático. Su eficacia depende también del dominio de determinadas técnicas, poco importa que la realización de las tareas productivas coincida con los proyectos o expectativas del hombre que las realiza. Se trata en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es que piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan producir resultados determinados.

Los profesores norteamericanos Gintis y Bowles, al analizar la educación norteamericana, sostienen que para el sistema capitalista es necesario formar no solamente un conjunto de individuos con determinados conocimientos, sino también con una determinada actitud, que es básicamente la renuncia a toda iniciativa.² Afirman de manera brillante -recogiendo las críticas a la educación que provienen generalmente de los sectores que tradicionalmente se llaman de izquierda- que la educación debería formar pensando pero no lo logra, a pesar del costo inmenso en tiempo, recursos humanos, ayudas y equipos. Lo que finalmente logra producir es una especie de técnicos con conocimientos parciales, particulares, especializados. Observan que este es el tipo de técnico que la sociedad necesita.

Vivimos en una sociedad altamente burocratizada -señalan-, refiriéndose no sólo a las sociedades capitalistas, sino también a las sociedades que hoy se consideran socialistas. En estas sociedades el individuo participa en empresas (públicas o privadas) en las cuales existe una rígida jerarquía en dos sentidos: el trabajo que manda y el trabajo que obedece; el trabajo que planifica y el trabajo que ejecuta. Así nos enfrentamos a una delegación general de la iniciativa. El trabajador de base carece de toda iniciativa, obedece órdenes; el supervisor del obrero obedece también órdenes; el ingeniero y el subgerente Administrativo obedecen también. Sin embargo, la iniciativa no la tiene al gerente, como pudiera pensarse; él también obedece al mercado y a las conveniencias del capital, es decir, el gerente también ejecuta. En síntesis, nos enfrentamos a un proceso, a una cadena de despersonalización generalizada por delegación general de la iniciativa. Hay un gran planificador que no es una persona sino el mercado y las conveniencias del capital.

2 Gintis, Herbert y Bowler, Manuel. La instrucción excolar en la América capitalista. México, Editorial Siglo XXI, 1981 (N.del E).

Los autores se preguntan entonces por la clase de hombres que se necesitan para este tipo de trabajo, pues no sería bueno que en una empresa burocratizada se vincularan personas que tengan la rara costumbre de tomar iniciativas, de poner objeciones, de pensar por sí mismos. No encajarían bien en dicho sistema y, por el contrario, crearían muchos problemas.

En este sentido nuestra educación si bien es, por una parte, desastrosa en cuanto a la formación de individuos que piensen, que tengan autonomía y creatividad, no es, por otra parte, nada desastrosa en cuanto a la producción de personas que se ajusten a tareas o empresas que no les interesan: personas que tienen que ganar el examen de álgebra sin que les interese el álgebra; personas que tienen que estudiar sin que les interese el estudio. Para producir este tipo de personas la escuela que tenemos es la ideal, está hecha para tal fin.

H.S.: *¿Si ello es así ¿cómo se explica que aun los propios empresarios se quejen de las pocas habilidades para el trabajo que se observa en bachilleres y egresados de centros de formación tecnológica?*

E. Z.: Desde la primaria al estudiante se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interesen o se relacionen con sus expectativas personales. Esta situación se repite una vez terminados los estudios ya que es lo que la persona encuentra en la vida. Cuando termina los estudios, el individuo no sale a expresar sus inquietudes, sus tendencias o sus aspiraciones, sino a engancharse en un aparato o sistema burocrático que ya tiene su propio movimiento, y que le exige la realización de determinadas tareas o actividades sin preguntarle si está de acuerdo o no con los fines que se persiguen. En nuestro sistema educativo la gente adquiere la disciplina desgraciada de hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el

individuo aprende a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un "buen estudiante", al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco, y que solo estudia por el miedo a perder el año. Una educación así es ideal para el sistema y sus intereses.

A nadie por ejemplo interesaría, dentro del actual sistema, contratar un cajero que tenga una posición crítica frente al dinero. Sería peligroso para los intereses del banco y de los banqueros. En cambio, sí es muy útil alguien que se haya preparado bien para saber contar rápidamente grandes fajos de billetes y para hacer cuentas y balances de pérdidas y ganancias al final del mes. Personas así son más útiles que si supieran la teoría marxista del valor y del funcionamiento de la economía. ¡Serían muy peligrosos incluso en la Unión Soviética!

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el hombre adaptado es un hombre que obedece. El sistema necesita formar gentes que hayan interiorizado una relación de humildad con el saber. La educación lo logra y ese es nuestro sistema educativo. Formar gentes por medio de la educación que sean capaces de preguntar, que sean capaces de desatar lo que llevan en sí de aspiración y de búsqueda, sería formar hombres inadaptados al sistema.

Balzac escribió en 1835 un texto supremamente bello sobre la educación llamado *Melmoth, Reconciliado*. Se preguntaba cómo es posible formar un cajero, es decir un individuo que se pase la mayor parte de su vida en una garita manejando plata. Qué ocurriría si el cajero amara a su mujer y tuviera grandes ilusiones, o recordara su infancia, etc.? Que no serviría para el oficio. Si llamáramos a todas las religiones y a todas las morales y a todas las formas de organización para crear un cajero y ponerlo en París en una cajita, dice Balzac, todas

fracasarían. En cambio la educación lo ha logrado. La sociedad escoge en cada generación las inteligencias más brillantes, los jóvenes más inquietos, "llenos de una vaga aspiración a la totalidad o a la universalidad", los mete en un sitio que llama sus escuelas, los convierte en ingenieros, abogados, en médicos, en una palabra, en cajeros”.

"Hay una especie de hombre que la civilización obtiene en el reino social, igual que los botánicos crean en el reino vegetal, merced a la educación del invernadero, una especie híbrida, que no pueden reproducir ni por semillas ni por injertos. Ese hombre es un cajero, verdadero producto antropomorfo, regado por las ideas religiosas, mantenido por la guillotina, podrido por el vicio, y que brota en un tercer piso, entre una esposa estimable y unos chicos fastidiosos. El número de los cajeros de París será siempre un problema para el fisiólogo. ¿Ha comprendido nadie nunca los términos de esa ecuación cuya X desconocida es un cajero? Dar con un hombre que, sin cesar, esté delante de la fortuna como gato ante ratón enjaulado. Encontrar un hombre que posea la facultad de permanecer sentado en un sillón de mimbre, en una garita enrejada, sin tener más pasos que dar que un teniente de navío en su cabina, durante las siete octavas partes del año y de siete a ocho horas al día... Hallar un hombre que no se anquilese en ese oficio, ni las rodillas ni las apófisis del bacinete... Un hombre lo bastante grande para ser pequeño... Un hombre capaz de empacharse del dinero de tanto manejarlo... Pedidle ese producto a alguna religión, a alguna moral, a algún colegio, a una institución, cualquiera que fuere, y asignadles París, esta ciudad de las tentaciones, esta sucursal del infierno, cual ambiente en qué plantar al cajero... Pues bien: unas tras otras desfilarían religiones, colegios, instituciones morales, todas las humanas leyes, así grandes como chicas, y responderán a vuestro reclamo, cual un amigo íntimo al que se le pide un billete de mil francos. Pondrán cara

de pésame, harán visajes, y os mostrarán la guillotina, de igual modo que el amigo os indicará el domicilio del usurero, una de las cien puertas del hospital.

Pero la naturaleza moral tiene sus caprichos y, de cuando en cuando, se permite hacer hombres honrados y cajeros. De ahí que esos corsarios, a los que condecoramos con el nombre de banqueros, y que sacan sus licencias de mil escudos igual que un pirata su patente de corso, profesan tal veneración a esos raros frutos de las incubaciones de la virtud, que los enjaulan en garitas para guardarlos, al modo como guardan los gobiernos los bichos raros. Como el cajero tenga imaginación, como el cajero tenga pasiones, o como el cajero más perfecto ame a su mujer y esta mujer se aburra, sea ambiciosa o simplemente vanidosa, adiós cajero. Repasad la historia de la caja y no podréis citarme ni un solo cajero que haya llegado a lo que se dice una posición. Van al presidio, se van al extranjero o vegetan en un segundo piso de la Rue Saint Louis en el Marais. Cuando los cajeros parisienses hayan reflexionado sobre su valor intrínseco, un cajero no tendrá precio. Cierto que hay individuos que sólo pueden ser cajeros como otros sólo pueden ser pícaros. ¡Extraña civilización! La sociedad concede a la virtud cien luises de renta para su vejez, un segundo piso, pan a discreción, algún chal nuevo y una mujer vieja, acompañada de sus hijos. Cuanto al vicio en teniendo un poco de audacia y sabiendo bordear hábilmente un artículo de código, como Turenne bordeara Montecuculli, la sociedad legitima sus millones robados, échale cintitas, lo atiborra de honores y lo abrumba de consideración. Por lo demás, el gobierno está en armonía con esa sociedad profundamente ilógica. El gobierno hace entre las jóvenes inteligencias, de los dieciocho a los veinte años, un reclutamiento de talentos precoces; gasta con un trabajo prematuro grandes cerebros, por él convocados para pasarlos por la criba, igual que los jardineros el grano. Educa para ese oficio a jurados pensadores de talento, que contratan los cerebros, lo

mismo que en la Casa de la Moneda se contrata el oro. Luego, de las quinientas cabezas prometedoras que anualmente le facilita la población más adelantada, acepta la tercera parte, la mete en grandes sacos llamados escuelas, y en ellas la agita durante tres (grandes) años, No obstante representar enormes capitales cada uno de estos injertos, hace de ellos, por decir así, cajeros; nombra los ingenieros ordinarios, empleándolos como capitanes de artillería; en una palabra: les asegura, en recompensa a sus servicios, el piso tercero, la mujer acompañada de sus hijos y todas las dulzuras de la medianía.³

Nótese con qué finura, hace tantos años, los novelistas, que sin duda son o deberían ser los maestros de los maestros de hoy, ya hablaban de la educación.

H.S.: *Sus reflexiones hasta ahora dejan entrever una concepción que reivindica una dimensión humanista para la educación. Quisiéramos que profundizara sobre el tema.*

E.Z.: Lo que considero una educación humanista, para utilizar el término de su pregunta, es una educación que permita y fomente el desarrollo de la persona, es decir, que las posibilidades de desarrollo del individuo no estén determinadas por el mercado. Desgraciadamente en nuestra sociedad el hombre no va a vivir del desarrollo de sus posibilidades, sino de la venta de su fuerza de trabajo. Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que haya interiorizado la humildad frente a sí mismo, que solo le interese el éxito, la diferenciación, la promoción; mientras más tenga una mentalidad "técnicamente lacayuna" más éxito tendrá.

3 BALZAC, Honoré, "Melmath Reconciliado" en Obras Completas, tomo V (N. del E.).

La educación y el maestro, sin saberlo, están formando al individuo para que funcione como necesita el sistema; están preparando burócratas, en el sentido amplio de la palabra. De nuestros niños, que a veces hacen juegos de palabras, pintan con cierto talento o les interesa jugar con los números, la educación hace perfectos burócratas; reprime su pensamiento para que puedan "funcionar" en cualquier parte.

La educación tiende a producir un individuo heterónomo, es decir, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Un individuo que no sepa qué puede hacer cuando tiene niguas, y que tenga que contratar un médico y pagar una consulta para que se las saquen. Un individuo que no sepa qué pasa cuando se apaga el fogón, y tenga que contratar un electricista, porque no sabe cómo funciona. La producción de un individuo heterónomo, que carezca al máximo de autonomía y que además tenga fe en los demás, en los que saben hacer otras cosas, para poderlos "alquilar" para resolver problemas que él no puede solucionar. Todo ello conduce a que todos nos necesitemos como mercancías, a que el mundo de las mercancías domine la vida. Para lograrlo la escuela forma una actitud ante la división social del trabajo hecha de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo.

El profesor Gintis se preguntaba: ¿Es un mal resultado? ¿O es el resultado de una educación para una sociedad en que la forma mercancía rige todas las relaciones?⁴

⁴ Pensemos que no tiene sentido preguntar si el efecto neto de la educación estadounidense es promover la igualdad o la desigualdad, la represión o la liberación. Estos asuntos se toman insignificantes ante el hecho principal: el sistema educativo es un elemento integral en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad que prevalece. El sistema educativo tiene vida propia, sin lugar a dudas, pero la experiencia laboral y la naturaleza de la estructura de clases son la base en que se forman los valores educativos, se valora la justicia social, se delinea el dominio de lo posible en la conciencia de la gente y se transforman históricamente las relaciones sociales del encuentro educativo.

En resumen, la tarea del sistema educativo para la integración de los

La sociedad necesita que la gente no sepa nada de su cuerpo y de su funcionamiento, porque para eso está la medicina, para citar sólo un ejemplo. La medicina es una profesión en la cual el médico trabaja para una clientela. Se dice que hay necesidad de cerrar las facultades de medicina porque supuestamente hay un exceso de médicos, lo cual es una aberración afirmar, frente a la cantidad de enfermos que se necesita atender. De lo que sí hay efectivamente un exceso es de candidatos a burgueses por medio de la medicina. Si se preparara personal que supiera tratar la malaria, la tuberculosis y la parasitosis, que enseñara a la gente, al menos, a hervir el agua, faltarían muchos médicos, pero eso no convertiría a nadie en burgués. Todo lo que invirtió la familia y el Estado en el privilegio de formar un médico, es recompensado por éste convirtiéndose en burgués. La relación actual de la medicina es con la clientela más que con la enfermedad. El médico podría estar rodeado de enfermos y no de clientes. No necesitaría tener una gran sensibilidad social para saber cuáles son las causas de la enfermedad en los barrios de las gentes pobres. Seguramente sabe que allí hay falta de higiene, de agua potable, de alimentación adecuada, y que estas carencias constituyen un fenómeno social y económico, pero se limita a su consultorio; lo que sabe tratar es un hígado ya que en eso se especializó. No importa que se encuentre con la injusticia social, con la explotación o con la marginalidad; ese no es su "oficio", o para ello no ha sido formado. Si este individuo se decidiera a pensar por sí mismo podría reflexionar en que la medicina podría estar orientada como un combate contra la enfermedad, en favor de la vida y contra la muerte innecesaria; pero la educación, de la que hemos venido hablando, le ayuda mucho a no pensar, a no

jóvenes a los papeles laborales de adultos limita los tipos de desarrollo personal que puede fomentar de tal forma que sean antítesis de la satisfacción de la función de su desarrollo personal. GINTIS, Herbert y BOWLES, Samuel, Op. cit.. pág. 169 (N. del E.).

problematizarse, a dedicarse a lo suyo, a ser eficiente como médico-burócrata. Así también le ayuda a otros profesionales de otras disciplinas.

H.S.: Si la educación produce unos resultados tan catastróficos y desalentadores cómo se explica la "fe ciega" en la educación que existe en todos los sectores sociales y en el propio Estado. ¿Por qué una "equivocación" tan socialmente extendida y aceptada?

E.Z.: Nuestra sociedad necesita no sólo formar burócratas, necesita también crearle a todo el mundo la ilusión de que es una persona con posibilidades, con futuro, y de que la educación es un "ascensor" social.

La educación pública probablemente se podría suprimir. Llegaríamos así a una situación en la cual, el que quiera, por ejemplo, ser médico, debería pagar el costo. Pero nuestra sociedad necesita crear y alimentar la ilusión -de la cual vive por lo demás- de que es una sociedad democrática, en la que hay movilidad social e igualdad de oportunidades. Esta ilusión se expresa en el manido cuento del individuo que llegó a ser lo que sus padres no eran y que sirve para demostrar que la nuestra no es una sociedad cerrada, sin movilidad social.

E costo de esta ilusión es muy alto; es el costo de mantener la educación pública. Su existencia es importantísima para sostener el sistema. Sin ella sería muy difícil para las clases dominantes ocultar que vivimos en una sociedad que no es democrática, donde no existe una igualdad real de oportunidades, como pregonan los liberales. Desmontar la educación pública significaría desmontar las ilusiones. La educación pública es lo que le cuesta a la burguesía sostener frente a la mayoría de la población la ilusión de que su destino no está dado por su nacimiento, sino que resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema a través de la educación.

Nuestra sociedad, que se precia de liberal y democrática, con movilidad social e igualdad de oportunidades, tiene que pagar un costo altísimo por este discurso y cada vez le costará más. Sin embargo, para los maestros la educación pública significa la existencia de un espacio político. Tenemos que emplearlo para crear las condiciones de combatir el sistema en su conjunto. No es el Único, pero es muy importante porque allí el magisterio tiene grandes posibilidades.

Quiero precisar que mis opiniones no quieren decir que se liquide entonces la educación, o la educación pública en particular. Es un mal negocio para las clases dominantes, pero allá ellos con sus negocios e inversiones. La educación pública crea muchas veces para las clases dominantes gentes que no les sirven. Miremos un ejemplo: Los militares argentinos, de los que conocemos el desastre de su gestión y su triste final, desde su punto de vista sostuvieron posiciones bastante claras al comienzo. Esta claridad los llevó a cerrar las facultades de sociología. Se decían a sí mismos: ¿para qué se necesitan, qué banco o qué empresa requiere sociólogos? ¡Esas facultades no son más que viveros de rebeldes, de comunistas y marxistas y por consiguiente hay que cerrarlas! También en nuestro país las universidades podrían resolver algunos de sus problemas cerrando las facultades de filosofía. Sería ridículo que alguien se presentara a un banco con un título de filósofo. Sin embargo, nuestra sociedad es algo más complejo, no es solamente un mecanismo económico. Es un Sistema que no se sostiene sin ilusiones y esas ilusiones también cuestan. Hay gentes a las que se les permite estudiar filosofía y les va bien en el mercado, cosa bastante difícil, ya que generalmente no pueden vivir más que de reproducir como profesores de filosofía, lo que aprendieron como estudiantes. Este resultado no hace parte del régimen puro de la producción de mercancías, pero crea un margen de ilusión, que consiste en considerar que estamos en una sociedad en la que todavía un hombre puede hacer lo que quiere. Muchas veces la adecuación entre una vocación -una

palabra antigua hoy en desuso- y una demanda, no es posible. Una persona que quiera ser escritor, poeta o pintor, encuentra en algunas ocasiones, en una sociedad como la nuestra, algún margen de supervivencia, o vive sacrificando sus posibilidades de éxito a cambio de otras satisfacciones. La universidad institucionaliza parcialmente esta realidad, ofreciendo un conjunto de carreras que el mecanismo del desarrollo económico no requiere.

En los Estados Unidos hay algunos sitios donde se escoge con computadora la profesión, es decir, donde ya se abandonó la idea de la vocación. También se utilizan otros medios como los premios o estímulos económicos: si quiere estudiar medicina tiene un estipendio muy bajo, si quiere estudiar lenguas africanas tendrá un estipendio muy alto. Entre nosotros, por el contrario, es el individuo el que tiene que correr con el riesgo de su futuro si decide seguir una vocación. Por ejemplo, si tiene el interés curioso de ser antropólogo, tiene que asumir las consecuencias de serlo en una sociedad en la cual ser antropólogo no es muy necesario para lo que llaman el "desarrollo". En realidad, un antropólogo es un individuo que tiene poco que vender"; su actividad no es muy productiva en términos del sistema. Sin embargo, hay gentes que se interesan por estudiar antropología e incluso llegan a asimilarse a las sociedades que estudian, y muchas veces a idealizarlas. Con mucha frecuencia son una extraña mezcla de científicos y marginados.

El campo en que se presenta en forma más tensa el desajuste entre los requerimientos de las personas y los requerimientos del sistema es en el campo de la ciencia. La ciencia requiere creatividad, entrega, iniciativa, deseo de saber. El sistema requiere resultados, militares o industriales. El logro más triste de nuestro sistema educativo consiste en producir científicos creadores que hacen aportes y que, sin embargo, fuera de su campo estrecho de conocimiento, no tienen ningún interés en la sociedad en su conjunto, ni en su proyecto

personal. Eso produce la persona más desastrosa de nuestra sociedad: el científico creador que es al mismo tiempo esclavo del aparato militar o industrial; alguien que hace aportes pero a quien no le interesa para nada la manera como van a ser utilizados. Eso da un poder inaudito a todos los Estados existentes, que sin ellos no tendrían el poder militar y de control que tienen. Allí se puede observar la contradicción entre el hombre que quiere algo y aporta con su trabajo una realización, y el sistema que emplea esa realización en términos que son completamente ajenos al hombre que los crea. Un ejemplo triste de ello es que en la guerra del Vietnam participaron cuarenta premios Nobel. Esta es una de las situaciones más dramáticas de nuestra civilización.

De todos modos, yo no quisiera ser tan pesimista. Por un lado, la educación tiende a la adopción de las necesidades del sistema. Pero, por otra parte, el campo de la educación es un campo de combate. Todo el mundo puede combatir allí, desde el profesor de primaria, pasando por el de secundaria, hasta el profesor de física atómica de la Universidad. Combatir en el sentido de que mientras más se busque la posibilidad de una realización humana de las gentes que se quiere educar más se estorba al sistema. Por el contrario, mientras más se oriente la educación a responder a las demandas impersonales del sistema más se contribuye a su sostenimiento y perpetuación. Repito, la educación es un campo de combate; los educadores tienen un espacio abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y de las posibilidades que ofrece.

H.S.: ¿Sería posible pensar que la situación de la educación que usted dibuja es propia del subdesarrollo de nuestras sociedades? ¿Los países más avanzados, al disponer de más recursos, podrían escapar a estas contradicciones?

E.Z.: La crisis de la educación es más aguda mientras más industrializada sea la sociedad. Maurice Mausquino, en un

ensayo, se preguntaba cómo hacer para que los estudiantes franceses terminen por saber escribir dos páginas en francés, sin errores de sintaxis y de ortografía. Hace poco (1985), en una reunión en Alemania Occidental, los educadores alemanes se preguntaban qué podrían hacer para que la educación en su país dejara de ser una catástrofe. Quiero decirles con esto que la pésima situación de la educación no es un resultado de sociedades en transición, ni de países subdesarrollados. Más aún, creo que es recomendable no creer mucho en las virtudes del desarrollo y en lo que es posible lograr en el tiempo que nos falta para salir del subdesarrollo. Los países desarrollados están peor que nosotros. La manera como se han desarrollado hace que el sistema sea cada vez más cerrado y más inhumano. No podemos creer en el progreso tecnológico como si fuera la imagen por excelencia del progreso.

Hay que establecer una incógnita sobre lo que significa el progreso, hay que ponerlo en duda. Si a Cali la convierten en una Chicago, probablemente a eso lo llamarían progreso o desarrollo, pero desde el punto de vista que nos preocupa, no mejoraría en absoluto las cosas y probablemente las empeoraría. En general estamos obsesionados, por no decir hipnotizados, con la idea de la técnica. En ella es innegable e inequívoco el progreso. Es evidente, por ejemplo, que la marina norteamericana, con relación a la marina de la antigua Grecia, es muy superior. Una sola de sus lanchas acabaría con ella. Pero eso no quiere decir que la actual poesía norteamericana, comparada con la poesía griega, tenga esa misma relación de progreso.

No tomemos la técnica como la dirección del desarrollo humano. La técnica progresa de manera inevitable, pero la técnica tiene un tiempo que no es el tiempo de la cultura. Es evidente que un avión de 1920 es muy inferior a uno de 1985, pero no necesariamente un pensador de 1920 -o un pintor, o un músico, o un hombre que tiene una relación humana de amor o de cualquier otro tipo- es inferior a uno de 1985. No pensemos

el desarrollo con la noción de que la técnica decide el resto de las relaciones humanas. Tenemos que reinventar el desarrollo. El desarrollo es desarrollo humano global; el desarrollo técnico particular puede ser subdesarrollo humano; suele ser, está siéndolo, y no porque una sociedad sea agraria o se encuentre en transición. Si un hombre es más sensible a los colores, si es capaz de concebirlos mejor, si le hablan de otra manera, si es capaz de ver en un rojo algo que lo incita, lo agrade, le da una invitación al calor, o le sugiere la violencia, ese hombre está mucho más desarrollado que otro que no ve en el rojo sino un semáforo.

Reconstruyamos la idea de desarrollo como desarrollo del hombre, y no nos hagamos la falsa idea de que la técnica, la capacidad de manipular a la naturaleza y a los otros hombres, es la definición del progreso humano. La educación que agacha la cabeza ante la técnica y tiene la técnica como su meta y su paradigma es necesariamente la más represora de todas las educaciones.

H.S.: *¿Podríamos pensar entonces que en la educación, como componente fundamental de la cultura, tampoco existe el progreso? ¿Qué comparación se podría establecer entre la educación actual y la educación en otras épocas y en otros contextos sociales?*

EZ.: La educación clásica, por dirigirse a personas concretas, y por basarse en una relación de tipo propiamente personal, fue siempre mucho más eficaz. Por ejemplo, hoy en día tenemos muchos más estudiantes de filosofía en una ciudad como Manizales que los que nunca hubo en Atenas. Pero con una diferencia: lo que había en Atenas era filósofos, allí nunca nadie sacó una nota en filosofía. Había una verdadera pasión por la filosofía. ¿Por qué existía esa pasión? Porque la filosofía estaba en la vida de la sociedad ateniense. Había una parte de la sociedad, la de los ciudadanos que no eran esclavos, que era

libre, desde el punto de vista de lo que llamaríamos la libertad de pensamiento.

Esta libertad de pensamiento, y el hecho de que la civilización griega le diera gran importancia al pensamiento, como era el caso de Atenas, se debe, en gran parte, a que la religión griega era una religión muy poco represora. Los griegos tuvieron la gran ventaja de no contar con los perniciosos auspicios de la Santísima Trinidad y del Espíritu Santo. Carecieron de un texto sagrado como la Biblia o el Corán, o algo por el estilo. No había con relación a qué ser hereje, ni existía una casta sacerdotal que funcionara como depositaria de la verdad; sí se les consultaba mucho sobre el futuro, en los oráculos, en forma muy parecida a la superstición, pero no existía como poder real, que dominara una verdad oficial. Esta libertad de pensamiento probablemente no ha vuelto a existir desde entonces, y ello hace parte de lo que se ha dado en llamar "el milagro griego".

La educación griega, por sus resultados artísticos y científicos, fue igualmente muy popular, si hacemos la dolorosa excepción de la mayoría de la población, es decir, los esclavos. Popular en el sentido de que los teatros griegos podían reunir en un gran festival a toda la población libre de Grecia. Para ellos era tan importante Sófocles, como puede ser para la humanidad hoy en día un mundial de fútbol. ¡Como podemos ver, algo hemos "progresado" desde entonces hasta hoy!

La educación ha tenido momentos brillantes y uno de ellos fue Grecia. Allí, por ejemplo, un hombre se aficionaba por la filosofía o por la música, que Platón consideraba como un elemento importante para aprender filosofía, porque tenía un interés en ellas por sí mismas. En ese momento nos encontramos con una ciudad llena de escultores y de arquitectos y no existía una sola facultad de arte o arquitectura. Además se están fundando las ciencias y la filosofía. Todo ello ocurría en una ciudad que era la tercera parte de Bello

(Antioquia). A este hecho lo podríamos llamar, al menos comparativamente, un éxito educativo.

Si seguimos examinando los momentos de éxito de la educación es necesario que nos traslademos dieciocho siglos después. En el caso de las ciudades italianas del Renacimiento, y de Florencia en particular, nos encontramos con un caso curioso y parecido al fenómeno griego. Tomo el caso de Florencia porque es un fenómeno tan brillante, desde el punto de vista educativo, que resulta sólo comparable con Atenas. Lo que allí ocurrió (sus resultados inauditos en el campo de la pintura, la escultura, la arquitectura, la poesía) representa uno de esos pocos momentos exitosos de la educación.

En Florencia nos encontramos con centenares de talleres. ¿Qué se aprendía allí? En primer lugar, no sólo se aprendía, también se trabajaba, es decir, era un verdadero taller. Se trabajaba desde los 12 años, se aprendía fundición, metalurgia, arquitectura, técnicas de pintura, etc. De estos talleres salieron una serie de personajes como Sandro Rotticelli y Leonardo Da Vinci, que estuvieron juntos, por la misma época, en el pequeño taller de Verrochio. La idea era trabajar y aprender haciendo. Pero también se leían los *Diálogos* de Platón.

El método de estos talleres no era sólo aprender determinadas técnicas, sino hacer lo que se llama técnica pura. Los griegos hacían una distinción entre *tecné* y *cognesis*; su combinación era igual a creación. En el mismo sentido, Leonardo Da Vinci, con un gran criterio, diferenciaba entre artes imitables y artes inimitables. Todas las artes tienen una parte que es imitable. En la pintura, por ejemplo, un pintor debe aprender las técnicas del color, de la perspectiva, el claroscuro, en fin, determinadas reglas que son imitables y necesarias. Hay otra parte que es la manera como el artista expresa su vivencia personal del mundo, su interpretación y su pensamiento. Es su manera propia de llevar un mensaje. Todo ello hace parte de lo inimitable. El arte se aprende en la medida en que el artista, a partir de lo imitable, encuentra un lenguaje hacia lo inimitable,

pero teniendo gran estima por lo imitable. Para Da Vinci lo imitable no tenía un carácter peyorativo, como suele pensarse. De igual manera toda escritura, por extraordinariamente nueva que sea, tiene algo de *tecné* y algo de *cognesis*, es decir, algo de imitable y algo de inimitable. Un escritor siempre tiene que aprender una sintaxis, una ortografía, una gramática, en fin, una serie de elementos imitables, que luego emplea con un acento y un estilo propio, que es lo que se llamaría propiamente lo inimitable. Con estos criterios se aprendía en los talleres florentinos.

Al examinar este período histórico, tan notable para la educación y la cultura, como fue el Renacimiento, y particularmente los siglos XV y XVI en Florencia, quiero llamar la atención en el hecho de que, a pesar de que ocurrió en una sociedad de pocos habitantes, desde el punto de vista educativo constituyó un logro extraño y descomunal. La universidad, que ya existía, no tuvo nada que ver con este extraordinario fenómeno cultural y educativo, más bien fue una fuerza adversa. Leonardo Da Vinci fue un iletrado, según lo que entonces se entendía como tal, es decir un individuo que no podía hablar en latín y que tampoco conocía el griego. Las universidades de la época eran unos aparatos de aprendizaje del latín, del griego y de la astronomía. Eran mucho menos racionalistas de lo que hoy pudiera pensarse. Por ejemplo, en la Universidad de Pavía ocurrió un hecho picante y revelador. El Papa Inocencio VII suplicó a Ludovico El Moro que le prestara su astrólogo, cuya reputación era muy considerable, para que le hiciera el horóscopo y le anunciara el porvenir. Este astrólogo era un médico de la Corte de Milán, llamado Ambrosio Garrozátegui. Ludovico le prestó el médico-astrólogo y otros tres especialistas en la materia provenientes de la universidad. Sin embargo, la Universidad de Pavía era un sitio donde no tenía entrada el iletrado Leonardo Da Vinci que, por supuesto, no creía en la astrología.

Hay un aspecto en este momento del Renacimiento que con relación a nosotros, y a nuestro tiempo, puede ser una lección: la manera como se vinculaba desde la infancia el aprendizaje y el trabajo productivo. La confianza de los maestros en las capacidades de los alumnos nos indica que las relaciones eran perfectamente personales. Cada maestro conocía a su alumno, sabía cuáles eran sus capacidades, sus inclinaciones, sus limitaciones y sus virtudes. Verrochio, por ejemplo, comprendió que Leonardo Da Vinci pintaba muy bien y lo puso a pintar desde el comienzo parte de sus cuadros. Hay un cuadro suyo muy conocido en el que hay dos Angeles, donde no es difícil descubrir por sus características, cuál de ellos fue pintado por Da Vinci.

Este tipo de vinculación entre el trabajo productivo y el interés real por producir una obra en la cual el artista pueda reconocerse, se rompió por completo con el desarrollo de la división capitalista del trabajo, cuya naturaleza y proceso Marx describe muy bien en los capítulos XI, XII y XIII del primer tomo de *El Capital*. Con el desarrollo del capitalismo aparece una división drástica y real entre el hacer y el saber, entre la teoría y la práctica, entre el trabajo y la educación. Surge así aquella curiosa situación, aún presente, de un individuo que estudia sin hacer nada más, y otro que se supone que hace cosas, pero trabaja sin estudiar.

En estos dos momentos estelares de la educación, Grecia y Florencia, los artistas eran muy estimados porque la sociedad y sus gentes (incluidos los comerciantes, los condottieri y los guerreros) consideraban el arte como una necesidad propia. Los artistas eran estimados, no porque aparecieran en televisión como ocurre hoy en día, sino porque consideraban su obra necesaria para su propia vida, lo cual es una manera muy distinta de ser estimado.

Si damos un salto y nos ubicamos en el siglo XIX y más concretamente en Alemania, nos encontramos con el hecho de que fuera de las pocas familias nobles que tenían sus instituto-

res, existían también las escuelas, que tenían parecidos y diferencias con lo que nosotros conocemos hoy como escuelas. Tomemos por ejemplo la escuela Pforta, donde estudió Nietzsche, que fue fundada por monjes cistercienses (orden religiosa seguidora de San Benito, fundada por San Roberto en el siglo XI) y que es considerada como una de las más antiguas de Alemania. Nietzsche realizó allí sus estudios secundarios entre 1858 y 1864. Esta era una escuela muy rigurosa, un internado en el que prácticamente el estudio copaba la mayor parte del tiempo. Allí se enseñaba lenguas –a diferencia de lo que ocurre hoy en día en nuestra educación, en la cual se enseña 6 años obligatorios de inglés y, sin embargo, todos los estudiantes, independientemente de sus notas, salen sin saber siquiera leerlo- pero también se aprendía filosofía y ciencias.

Nietzsche, recordando la época de su juventud en Pforta, tiene manifestaciones contradictorias sobre la educación: unas veces relativamente favorables pero las más de las veces desfavorables. Para destacar estas últimas habría que leer en *Aurora*, por ejemplo, el aforismo titulado *Lo que se llama educación clásica*.⁵ Allí toca Nietzsche el problema del deseo

5 Descubrir que nuestra vida está consagrada al conocimiento, y que la disipáramos, que la habríamos disipado si esta consagración no nos protegiera ante nosotros mismos. Repetirse estos versos frecuentemente y con emoción: Destino yo te sigo/ si no quisiese/ tendría que hacerlo por necesidad/ y con lágrimas en los ojos/.

Y ahora, retrocediendo en el camino de la vida, descubrir igualmente algo que es irreparable: la disipación de nuestra juventud, cuando nuestros educadores no han empleado esos años ardientes y ávidos de saber para conducirnos ante el conocimiento de las cosas, sino que lo han empleado en la educación clásica.

A la disipación de nuestra juventud cuando se nos inculcaba con tanta torpeza como barbarie, un saber imperfecto referente a los griegos como a los romanos, así como a sus lenguas, actuando contra el principio superior de toda cultura a saber: “*que no hay que dar alimento más que al que tiene hambre de ese alimento*”. NIETZSCHE, Friedrich, Aforismo 195. *Lo que se llama la educación clásica*, en *Obras Completas*, tomo 1. Madrid, Editorial Aguilar, 1968. (N. del E.).

de saber y de aprender, que tiene una larga trayectoria, terrible y difícil de solucionar, en la educación. Sólo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Si el mundo en que vive, las relaciones con las que está en contacto, la escuela misma, no despiertan en el individuo el deseo de aprender, no hay nada que hacer. Esto lo había ya descubierto en su tiempo Platón, quien afirmaba en *El Sofista*, que si la educación consistiera en dar de comer al hambriento, sería la más sencilla de las empresas.⁶

Desgraciadamente en la educación nos enfrentamos a un fenómeno sustancialmente distinto. No hay nada más difícil que dar de comer a un indigesto o a alguien que lo que quiere es vomitar. Para ello se requiere primero provocar una "limpieza" y producir de nuevo el deseo y, entonces sí, emprender la tarea de educar. Hay cosas que no pueden ser simplemente obligatorias. Si a uno lo obligan a ir al cuartel con seguridad lo pueden obligar a marchar. Pero si lo quieren obligar a bailar o a pensar, sencillamente están perdiendo el tiempo. Tampoco se puede obligar a nadie a amar. Ese es el tipo de cosas que no pueden ser obligatorias y los educadores no deberían olvidarlo cuando realizan la labor de enseñar.

H.S.: *¿Cuáles serían entonces las alternativas que usted podría proponer frente a la situación actual de la educación?*

EZ.: No quisiera que se interpretara lo dicho hasta ahora como una visión escéptica de la educación, aunque reconozco que es una interpretación posible. Sería escéptico si dijera que el sistema requiere de esa educación y que, por lo tanto, para que haya otra educación, sería necesario otro sistema, resultado de una toma del poder. Yo creo que hay una relación entre la

⁶ Véase PLATÓN, *El Sofista*, 230 b. Obras Completas. Madrid, Editorial Aguilar, 1966, pág. 1.012. (N. del E.).

educación y el sistema en que vivimos que es al mismo tiempo de conflicto y de adecuación: lo peor que tiene la educación es lo que tiene de adecuación; lo mejor que puede tener, es lo que tenga de conflicto.

La educación como conflicto puede desarrollarse desde ahora y no como resultado de un cambio radical del sistema. Debe quedar claro que yo no creo en un cambio de sistema desde arriba y mucho menos como solución al problema de la educación. Creo que la educación es una gran arma si se hace una educación contra las exigencias del sistema. Creo que los educadores pueden hacer una labor inmensa, aquí y ahora, en un sentido muy importante, sobre la base de la siguiente premisa: si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema se hace "invivable". El sistema sólo se derrumbará cuando se vuelva invivable para los hombres que hacen parte de él. La búsqueda permanente en los estudiantes, por parte de los educadores, del desarrollo de todas las posibilidades que puedan tener en terrenos como el arte, la literatura, la filosofía, etc., es una lucha contra el sistema, porque es una manera de hacerlo invivable.

El sistema no se derrumbará, como pensaba el camarada Lenin, desde arriba, porque alguien se tome el poder, organice leyes y nacionalice empresas. El sistema solo se derrumba desde abajo cuando los que allí están ya no puedan soportarlo. Las llamadas revoluciones socialistas, a pesar de sus propósitos, no destruyeron el sistema, porque se limitaron a crear un aparato desde arriba, cuando el asunto es que no puede destruirse sino desde abajo. En este sentido los educadores tienen un trabajo importante por hacer: promover a la gente de tal manera que ya no puedan adaptarse al sistema, que no se resignen a él.

Y si el sistema resulta invivable pues habrá necesidad de construir un sistema contra el sistema. Muchos de nosotros no estamos adaptados al sistema, o por lo menos parcialmente. Cuando no estemos adaptados todos, entonces no habrá

sistema, y tendremos que inventar una nueva humanidad. Esa es la idea: una nueva humanidad que para todos sea vivible.

H.S.: *Si el maestro tiene un amplio campo para construir un nuevo orden: ¿Cuál sería ese maestro? ¿Qué significa ser maestro en esa perspectiva?*

E.Z.: Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar. Además, ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan. Y ante las fórmulas más brillantes de los filósofos, antiguos o modernos, no cosechará más que bostezos. El que enseña no puede comunicar lo que no ama. Si enseña 25 horas a la semana y dicta "lo que le ponen a enseñar", independiente de que le guste o no, a unos alumnos que no ven ninguna relación entre lo que se les enseña y su propia vida presente, personal o familiar, entonces el resultado se va pareciendo al que hemos venido presentando.

En alguna oportunidad me tocó dictar un curso de capacitación a unos maestros de castellano y de literatura y el resultado fue verdaderamente asombroso. Les señalé que iba a utilizar ejemplos tomados de *El Quijote*, porque supuse que lo conocían. Estaba tratando de mostrarles cómo Sancho, siempre que habla, trata de no ser el emisor; en cambio, Don Quijote, siempre que habla, trata de ser él el emisor. Por ello es que Sancho dice refranes, cuenta cuentos para hacer pasar lo que piensa por lo que piensa otro; el Quijote no. Quería mostrarles esa diferencia de posiciones en el mundo y cómo se iban combinando en la obra, pero resultaba imposible porque nadie

conocía el libro. Alguno dijo que conocía partes, pero en resumen no conocía nada. Yo no sé qué leían. No me cabía en la cabeza qué podían enseñar. Una maestra, con una ingenuidad asombrosa, me dijo: "Profesor, lo que ocurre es que a mí no me gusta leer, porque cuando leo me da sueño, me gusta más bien la televisión".

De los pocos profesores de los cuales a uno le queda un buen recuerdo son precisamente aquellos a los que se les notaba que amaban y sentían lo que estaban enseñando, independiente de la materia que fuera. Yo personalmente tengo este tipo de recuerdos. Un día, por fortuna, se enfermó el maestro de historia. Trajeron entonces a alguien que quería enseñar. El nuevo maestro nos describió los viajes de Colón de manera inolvidable. Se le olvidaban las fechas, a veces no recordaba siquiera que Colón había nacido en Génova; pero en cambio, el amor que sentía por aquel acontecimiento, la manera como nos lo presentaba, como nos hacía vivir la angustia de esos meses sin saber si había retorno o no, el punto de llegada, no se me ha olvidado nunca. Como descubriera nuestro camarada Freud, el recuerdo y el olvido dependen de lo que uno pueda integrar en una forma aceptable a su ser. Con lo que no puede integrar, opera como hace el organismo con todo lo que no puede asimilar, es decir, lo elimina. Esto es lo que sucede al final con el bachillerato.

Hay dos maneras de ser maestro. Una es ser un policía de la cultura; la otra es ser un inductor y un promotor del deseo. Ambas cosas son contradictorias.

Un tipo de maestro es aquel que me califica, pero sin consultar la vivencia que yo tengo de la vida, Otro tipo de maestro, al que no le pagan ni lo nombran, es aquel que consulta mi vivencia de la vida. Ambas figuras podrían ilustrarse en la persona de Baudelaire o en la imagen del "hombre enfundado" que describe Chejov. Hay allí dos maneras de ser maestro. "El hombre enfundado" se basa en esta premisa: todo

debe ser previsto, porque de lo contrario no se sabe qué puede pasar.⁷

Este tipo de maestro trataría de que los alumnos no vayan a hacer nada que perjudique a sus patronos o a los gobernantes; que sean eficaces sin aspirar ni luchar por nada. Es un poco difícil decir en qué medida los maestros son en sí mismos "hombres enfundados". No hay duda de que los maestros de este tipo le ayudan al sistema.

Baudelaire es un maestro en el segundo sentido: Nos enseña a ver el mundo en que vivimos de una manera por la cual nadie le pagaría nada. Es un hombre capaz de identificarse con todo lo que la ciudad rechaza, con lo que él llamó "el vómito inmenso del inmenso París", pero que en cambio no se podría identificar con lo que en la ciudad es respetable. Se identificó con las viejecitas que van por las calles y "danzan sin querer danzar, como campanas."⁸ Se identificó con los alcohólicos,

7 "También sus pensamientos trataba de esconderlos Bélikov en un estuche. Para él resultaban claras sólo aquellas disposiciones circulares que prohibían algo. Cuando la circular prohibía a los colegiales salir a la calle después de las nueve de la noche o cuando algún periódico condenaba el amor físico, ello era claro y determinado; prohibido y no había nada más de qué hablar. En cambio, en el permiso y en la autorización sospechaba la existencia oculta de un elemento dudoso, vago, inexpresado. Cualquier alteración, desviación o transgresión de los reglamentos le causaba pesadumbre, aunque uno podía preguntarse qué tenía que ver él con estas cosas. Si alguno de sus colegas llegaba tarde a un *Te Deum*, o se rumoreaba alguna travesura de los colegiales, o bien alguien decía haber visto a la preceptora acompañada por un oficial a altas horas de la noche, él se ponía nervioso y siempre advertía que podría ocurrir algo malo". CHEJOV, Antón, *Un hombre enfundado* en Cuentos escogidos, México, Editorial Porrúa, 1994, pág. 172-180. (N. del E.).

8 "Azotadas por las brisas odiosas, temblando con el ruido de ruedas y motores, apretando, lo mismo que reliquias preciosas, sus saquitos bordados de filigrana y flores; marionetas que trotan y en las frías mañanas se arrastran por las calles. Como bestias heridas danzan sin querer danzar, como campanas que agitara un Demonio sin compasión. Vencidas, tienen aún pupilas cortantes como un hacha, brillantes como el agua que entre un

con el vino de los zarrapastrosos, que "vienen con sus blancos bigotes como viejas banderas de derrota y chocan contra el mundo como poetas, y mientras los esperan horribles tragedias hogareñas expanden su corazón en gloriosos proyectos". Este es otro tipo de maestro. Un maestro nuevo. Un maestro difícil de encontrar, ciertamente. Pero si los maestros, institucionales o comunes y corrientes, quieren enseñar no sólo poesía, tienen que enseñar a Baudelaire, es decir, entrar en contradicción con las exigencias del sistema en que vivimos.

Necesitamos un tipo de maestro que sea capaz de darle al alumno el juego y la oportunidad para que sea él mismo, para que se identifique con los fracasados, para que no se decida por los exitosos. Baudelaire nunca escribió un poema sobre un general. Este tipo de maestro hace que el alumno sea probablemente un mal empleado bancario, pero un buen hombre.

Un tipo de maestro como Baudelaire es un hombre que puede indicarnos la dirección. Él mismo lo dice de la manera más dura: Embriágate con la poesía, con la religión, con el alcohol, con lo que quieras pero no estés nunca sobrio. Embriágate, es decir, busca algo más grande, lucha por algo más grande.⁹

hueco reluce: son los ojos divinos de la pobre muchacha que se asombra y que ríe con todo lo que luce". BAUDELAIRE, Charles. Las viejecitas. Las flores del mal. XCI. Reproducido en Poesía Escogida, traducción y prólogo de Andrés Hogueín. El Ancora Editoriales, 1995, pág.43. (N.del E.).

⁹ La versión completa es la siguiente: "Hay que estar siempre embriagado. Ese es el secreto: ésta es la única cuestión. Para no sentir la horrible carga del Tiempo que rompe vuestros hombros y os inclina hacia la tierra, tenéis que embriagaros sin tregua.

¿Pero de qué? De vino, de poesía o de virtud, a vuestro gusto. Pero embriagaos.

Y si alguna vez, en las escalinatas de un palacio, sobre la yerba verde de un foso, en la lúgubre soledad de vuestro cuarto, os despertais con la embriaguez ya disminuida o desaparecida, preguntad al viento, a la ola, a la estrella, al pájaro, al reloj, a todo lo que huye, a todo lo que gime, a todo lo que rueda, a todo lo que canta, a todo lo que habla, preguntad qué hora es; y

H.S.: *Desde el psicoanálisis se han hecho lecturas de la escuela. ¿Cuáles serían las vertientes, digamos así, que desde esta perspectiva analizan el problema de la escuela?*

E.Z.: Desde el comienzo del psicoanálisis algunas gentes interesadas en la educación apelaron a Freud para ver qué podía decirles. Freud nunca quiso meterse realmente con el tema. Le dio una carta de recomendación a María Montessori en la que le advierte que su carta podría perjudicarla más que ayudarla, por provenir de quién provenía, y dónde le reconoce el gran esfuerzo realizado, pero sin comprometerse. Otro individuo le envió una carta en la que le preguntaba por el aporte que los descubrimientos psicoanalítico-podrían hacer al sistema escolar. En este segundo caso Freud fue muy drástico, muy pesimista y muy escéptico -como dicen Uds. De mí- y le respondió: "No vale la pena poner un remiendo de paño nuevo a un traje destrozado".

De todas maneras el psicoanálisis sí ha dicho algo sobre la relación que es central en el sistema escolar. Desde el punto de vista psicoanalítico, la educación siempre ha sido vista en términos dramáticos. Para decirlo en la jerga, la educación es el ingreso en una relación de identificación y hostilidad con el sujeto que se supone sabe más, el maestro, que funciona al mismo tiempo como modelo de identificación y como punto de referencia contra el cual hay que combatir. Esta situación la encontramos a lo largo de la historia, es decir, no es un asunto exclusivo de la época. Se sabe, por ejemplo, que Platón fue en cierto y determinado momento un discípulo de Parménides,

el viento, la ola, la estrella, el pájaro, el reloj, responderán: "¡Es la hora de emborracharse! ¡Para no ser los matirizados esclavos del Tiempo, embriagaos sin cesar! De vino, de poesía o de virtud, a vuestro gusto". (1864) BAUDELAIRE, Charles, Embriagaos, en El "Spleen de París", Pequeños poemas en Prosa, XXX/II, Editorial Bruguera, Barcelona, 1973 (Traducción de Luis Guarner), pág. 419. (N. del E.).

como lo dice en *El Sofista*, pese a lo cual nos cuenta, de manera bella y literaria, cómo a partir de cierto momento se vio en la obligación de cometer un parricidio, porque todo lo que sabía sobre el ser y el no ser se lo debía a su maestro Parménides, y lo que quiere exponer refuta lo que él pensaba.¹⁰ Este parricidio, que Platón también hizo con Sócrates, está en muchos otros, como por ejemplo en Aristóteles. Si se examina la *Metafísica* se observa cómo llega un momento en que se separa nítida y conscientemente de su maestro Platón. Es tan dolorosamente vivida esta separación que lo expresa en términos más o menos así: "Amo a Platón más que a ningún otro hombre sobre la tierra, pero amo la verdad más que a Platón, y por este motivo voy a tener que empezar a diferir de él".

En el sistema escolar el hecho de que el maestro pretenda saber lo que el alumno se supone que ignora es de suyo problemático y conflictivo. La posición del maestro puede ser en sí misma y por sí misma intimidadora e inhibidora del pensamiento y el conocimiento. Una pregunta que se hace entre personas comunes y corrientes, entre amigos, es una pregunta sana porque no supone que el otro sabe, o que yo sé y voy a calificar. Pero si se supone que yo sé y que el otro no sabe, se crea una relación que es básicamente de intimidación. El otro se ve obligado a reconocer una autoridad, un saber, y ya no puede interrogarse a sí mismo, ya no puede interrogarse desde su experiencia de la vida, sino simplemente debe suponer que el otro sabe y tiene entonces que dar una respuesta que tiene que estar de acuerdo con el que sabe y con su saber, si quiere sacar una nota o pasar la materia.

Ya no son dos experiencias que se confrontan sobre un tema, el solo hecho de preguntar es una verdadera infamia. Cuando el maestro pregunta no lo hace para que el alumno

¹⁰ Véase PLATÓN, *El Sofista, o del ser*, en Obras Completas. Madrid, Editorial Aguilar, 1977, pág. 242. (N .del E.).

responda desde su propia experiencia de vida. El alumno no puede contestar nunca pensando, siempre tiene que tratar de recordar lo que dijo el maestro. Esta relación se convierte en una manera de inhibir al otro, de convertirlo en un ser que no puede pensar, que no tiene derecho a pensar por ser alumno. Sólo tiene derecho a recordar lo que el que sabe, dijo.

Ese tipo de transferencia, para decirlo en términos de Deleuze, es una transferencia con un padre paranoico, que se caracteriza porque no se puede poner en cuestión, porque es él quien califica, quien afirma. Por lo tanto, cuando se pregunta desde el saber hacia la ignorancia, para calificar o descalificar, el maestro se pone en esta situación. Desgraciadamente entre el alumno y el maestro no hay una comunicación del saber, sino una relación de ganar o perder en la que el maestro no pierde nunca, ni se deja poner en cuestión. Desde este punto de vista habría que estudiar cómo es posible ser maestro sin tenerla ganada de antemano, porque cuando uno la lleva ganada de antemano el otro no puede pensar.

El niño es un investigador según la definición de Freud. Pero si el maestro tiene la respuesta de antemano, el alumno pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar la respuesta que exige el maestro para adecuarse a ella. En estas condiciones el maestro no puede promover entonces la investigación del niño. Parafraseando la fórmula lacaniana habría que decir que el maestro es "el sujeto que se supone que sabe", y correlativamente el alumno es "el sujeto que se supone que no sabe", y si acaso "sabe", es en la medida en que se parezca a lo que sabe el maestro. Este es el modelo de la relación escolar que es muy distinta a una verdadera relación con el saber. En este sentido el maestro es fundamentalmente un intimidador.

Se lo voy a decir en términos de mi vida personal. Tengo dos experiencias. Una fue en el Colegio de la Universidad Bolivariana. Había ciertas cosas que no me convencían del todo. Un día le pregunté a mi maestro, de una manera muy

modesta por lo demás, por qué los niños que no se bautizaban iban al limbo y los que sí se bautizaban iban al cielo, cuando en realidad los niños no tenían nada ver con que fueran bautizados o no, ya que eso era cuestión de los padres. El maestro me respondió: "¿De manera que Ud. cree saber más que los padres de la Iglesia?".

El padre Juan de la Cruz era un sacerdote que nos enseñaba religión, y como ya estábamos avanzados en la materia, le formulábamos problemas y le hacíamos preguntas como ésta: "¿Padre, cómo es posible que un ser que es omnisciente y omnipotente cree personas que se van a ir para el infierno?". Era una cosa que de niños nos parecía aberrante. El padre Juan de la Cruz nos dio una respuesta inolvidable: "Cuidado hijo, que el demonio se disfraza muchas veces en la forma de la verdad".

Después entré en el año 56 a formar parte del partido comunista y allí también tuve dificultades. Yo milité durante varios años en la misma célula de Gilberto Vieira; éramos muy amigos, creo que aún lo soy, porque nunca peleamos. Una vez hubo una discusión en la que yo afirmaba que no tenía sentido sostener una juventud comunista y un partido comunista como dos cosas separadas, sino un solo partido comunista. ¿Qué importancia podía tener que los militantes fueran jóvenes o viejos? Además, un campesino a los 16 años por lo general ya está casado y tiene hijos. Entonces Gilberto me respondió que eso ocurría aquí, en Rusia y en China. Yo le respondí que eso no era una buena argumentación, porque si yo preguntara por qué se da aquí la misa en latín y se me respondiera que porque así ocurre en Roma, eso estaría bien, pero en un asunto como el comunismo, que se supone debe ser pensado, la respuesta no era la más adecuada. Entonces me dijo: "Compañero Zuleta: ¿usted cree que sabe más que toda la Academia de Moscú, que todo lo que hemos logrado en toda nuestra experiencia? Cuidado, porque la Academia de Moscú, con perdón, sabe más marxismo que Ud.". ¡Doctores tiene la Santa Madre Iglesia,

que saben contestar, doctores tiene el partido comunista que saben contestar! Eso me pareció tan similar. Afortunadamente yo ya estaba vacunado contra ese dogmatismo por monseñor Henao Botero, uno de los tipos más drásticamente dogmáticos que he conocido.

Las imágenes que les presento en estos dos ejemplos me curaron mucho del dogmatismo. *Si alguien lo sabe yo no tengo derecho a pensarlo*: esta fórmula condensa la esencia del dogmatismo. Lo dice la Academia de Ciencias de Moscú y Ud. no es nadie para ponerse a pensar por sí mismo. Desafortunadamente esta es también la esencia de la relación escolar que establece el maestro. Habla a nombre de un saber que le quita para siempre el derecho a pensar al otro. Esta es una situación demasiado dramática. Es absurdo pretender que alguien sabe porque estudió o porque lo nombraron en un puesto. Hay un gran aparato que tiene el saber; el alumno, por su parte, como no tiene el saber, sólo tiene preguntas. Estoy convencido de que es mucho más importante tener un pensamiento propio que estar en una academia o instalado en un saber establecido. Esta es una situación a la cual el maestro difícilmente escapa, porque parte de su tarea es intimidar al alumno con la afirmación de que él es el maestro.

Al maestro le queda muy difícil formarse la idea de que él mismo es un poder. Él sabe, él califica. Lo que les quiero decir es que entre el poder y la verdad hay muy malas relaciones.

H.S.: Me gustaría que tocáramos el problema de relación entre el autoritarismo de la escuela y la formación de un pensamiento democrático. Los maestros políticamente dicen defender una opción democrática, pero sin embargo su práctica está encuadrada toda en el autoritarismo. ¿Cómo ve Ud. la relación entre autoritarismo y democracia?

E.Z.: Primero que todo la democracia, entendida como el gobierno de la mayoría, no tiene mucho que ver con el saber,

porque el criterio de la mayoría no lo podemos considerar demostrativo. Un individuo sostiene, por ejemplo, que el cáncer se deriva de un virus, otro considera que el cáncer es hereditario: ¿se puede resolver este problema votando? El maestro no puede atenerse a las mayorías cuando afirma ciertas cosas.

Hay cosas que son de cierta forma, y se pueden demostrar, aunque a la mayoría de las personas no les parezca así. Si a Galileo se le hubiera ocurrido la idea espantosa de que votaran su teoría, casi todos lo habrían hecho en contra suya. La concepción de democracia no la podemos considerar equivalente a la de mayorías, sobre todo a lo de mayorías manipuladas la mayor parte de las veces por la televisión, por la ignorancia y por la dominación. Una cultura democrática no es una cultura de mayorías.

Hay otro sentido de la democracia que consiste en dar derecho al otro para que exponga y desarrolle su punto de vista. Una cosa que sí es democracia, y que sí debemos defender, es la idea de que a nadie se le puede decir NO por el hecho de que esté en minoría o porque sea único; por el contrario, hay que ofrecerle condiciones para que pueda decir todo lo que piensa, como un aporte para nosotros, que debemos tener en cuenta. Democracia es dejar que los otros existan y se desarrollen por sí mismos. Yo soy demócrata si sé que, aunque una mayoría muy grande esté en contra de lo que una persona piensa, yo no lo voy a permitir y voy a luchar porque lo que esa persona piensa sea oído por todos. Democracia y mayoría son dos cosas bien diferentes. Todo el mundo estaba de acuerdo con Hitler y eso no era democracia. Khomeini tiene la mayoría del pueblo de Irán, pero no respeta la diferencia.

Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia,

contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente.

No tengo nada en contra de que los maestros estén con la democracia, sólo que me parece necesario que definamos democracia. La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar! ■

