



HISTORIAL DEL ARTÍCULO:

Recepción: 22 de mayo 2011

Aceptación: 24 de junio 2011

Recepción versión final: 1 de agosto 2011

Accesible en línea: 26 de agosto 2011

Educación para la emancipación: una búsqueda de significación para el caso uruguayo

Patricia Carabelli¹

Resumen:

Diferentes propuestas filosóficas analizan formas de promover una emancipación de los sujetos; procuraremos ahondar en la reflexión de este concepto tomando como punto de partida aspectos analizados por Theodor Adorno desde la escuela de Frankfurt a partir del psicoanálisis, Thomaz Tadeu da Silva analizando el *curriculum* como fetiche, Jacques Rancière problematizando el rol de la Instituciones educativas y Slavoj Žižek problematizando cómo afecta la ideología a los sujetos.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE – UdelaR). Docente en el Centro de Leguas Extranjeras (CELEX) de la FHCE, UdelaR. Docente en el profesorado de Inglés del London Institute-International House. Docente y coordinadora de ciencias naturales y matemáticas en el Colegio Saint George's. Dirección electrónica: pat.carabelli@gmail.com

Creemos que el concepto de “emancipación” es complejo y central para la educación por lo que su problematización permite al menos intentar profundizar en su análisis.

Palabras claves: educación, emancipación, subjetivación

Summary:

Different philosophical proposals discuss ways of promoting emancipated subjects; we will try to reflect thoroughly about this concept by using different theories as a starting point. We will address issues discussed by Theodor Adorno from the Frankfurt School regarding education and psychoanalysis, Thomaz Tadeu da Silva's linguistic approach analyzing the curriculum as a fetish, Jacques Ranciere's questioning of educational institutions and Slavoj Žižeks' analysis about how ideology affects subjects.

We believe that the “emancipation” concept is complex and central to education and that by tackling it we can at least try to further its analysis.

Key words: education, emancipation, subjectivity

Desarrollo

Educar para emancipar, educar en la autonomía, fomentar el pensamiento crítico, son expresiones que afortunadamente circulan en el ámbito educativo. En un mundo regido por el fetichismo de la mercancía parece haber cierta preocupación y búsqueda de formas de emancipación del sujeto. La educación es un acto complejo; cuanto más educar para una emancipación en el mundo alienante del que todos somos parte. Sin lugar a dudas la búsqueda de emancipación por parte de todos los sujetos es parte del horizonte - quizás utópico pero no por eso menos importante - de los enseñantes. Esto implica preguntarnos qué entendemos por emancipación y

reflexionar cotidianamente sobre nuestra *praxis*; un esfuerzo diario y concienzudo que intente ir más allá; una reflexión de cada acción, de cada pensamiento, pensando en uno mismo, en los otros y en las formas de subjetivación. En el caso de Uruguay, desde el 2005 un gobierno de izquierda ha accedido al poder democráticamente, mediante el voto del pueblo. Esto ha redundado en diferentes políticas sociales igualitarias y redistributivas y en una nueva aparición de un Estado paternalista; sin embargo, en materia educativa - a nivel de la sociedad en general - ¿por qué parece existir cierta “idea” de que la “enseñanza”, el “estudio”, el “trabajo”, la “responsabilidad” no es algo a desear? ¿Es que quizás entendemos por emancipación cierta posición individualista en que quizás no importa la sociedad en su conjunto? Incluso, pensando en la lógica de amo-esclavo de Hegel o en cierta comprensión de la doctrina marxista, ¿podría ser que a veces se interpretara “emancipación” como una nueva forma de dominación?; más allá de la imposibilidad propia que derivaría del propio concepto. Aún más, si partimos de la base rousseauiana de que el hombre es naturalmente bueno, de darse políticas socioeconómicas justas e igualitarias, ¿no sería parte del contrato social una educación inclusiva, igualitaria desde la diversidad, que permitiera a los diferentes sujetos acceder al ámbito laboral mediante el esfuerzo propio? Son muchas las preguntas y dudas que surgen y cada posible esbozo de respuesta aparece como dialéctica en sí misma pareciendo anularse al momento de plantearse. De cualquier forma, intentaré cierto esbozo de problematización.

Los escritos platónicos muestran que en la antigüedad había lugar para una reflexión sobre formas de subjetivación y liberación; sobre formas vinculadas a un arte de vivir que habilitarían una vida regida según una ética de la verdad en que el sujeto iría accediendo al conocimiento por medio de un trabajo de interiorización que le permitiría modificarse, modificar su entorno y a los otros, y subjetivarse.

“El pensamiento platónico no sólo marcará el inicio de la objetivación total como cumplimiento de la subjetividad

absoluta, el inicio del dominio del mundo vinculado al pensar como techné y a la metafísica del conocimiento, sino también el comienzo de un tipo de pensamiento crítico (no técnico) y de una subjetivación que no implica objetivación o forma alguna de assujettissement, sino más bien liberación y posibilidades de transformación” (Díaz Marsá, 2006: 196).

La educación como reproducción y como posibilidad de ir más allá de ella - abriendo un espacio a la educación como productora de sentido y cambio - son conceptos centrales a la hora de analizar las teorías emancipadoras.

Diferentes teorías procuran problematizar el tema ya sea realizando un análisis sobre las formas en que se realiza la reproducción de ideología en la educación: en los análisis realizados por Louis Althusser y Pierre Bourdieu entre otros; o procurando formas de subjetivación promoviendo un análisis de posibilidades de subjetivación como las que realizan los autores llamados posestructuralistas: Foucault, Deleuze, Rancière, entre otros. En otros escritos he abordado el problema partiendo del análisis realizado por Foucault - sobre todo a partir de la tesis planteada en sus últimas lecciones recopiladas en la obra **“La hermenéutica del sujeto”** (Foucault, 2001)² - recalcando la importancia de la inquietud de sí y de los Otros como forma de promover una subjetivación; en este caso, intentaré cierta profundización en el análisis abordando otras perspectivas sobre el tema.

a) El currículum educativo

El brasileño Thomaz Tadeu da Silva (1996) realiza su aporte desde una perspectiva lingüística centrando su análisis en los programas educativos, en el *currículum*, ya que lo concibe como el elemento discursivo de las políticas

² Problemática que surge a partir del Seminario sobre la “Hermenéutica del Sujeto de Michel Foucault” impartido por la Dra. Andrea Díaz y el Profesor Enrique Puchet en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. A partir de este Seminario se generó un grupo de investigación sobre esta temática.

educacionales; como el lugar en que las ideologías se materializan configurando los significados que conformarán el campo social. Este autor hace una fuerte crítica al *currículum* educativo moderno ya que arguye que éste se encuentra cosificado o reificado, como si se pudieran controlar los saberes y el proceso de educación. Para él, el *currículum* es y debe ser un lugar de lucha, de conflicto de intereses y de relaciones de poder, puesto que la emancipación de los sujetos se logrará sólo si se imparte otro tipo de educación basada en “*igualdad, derechos sociales, justicia social, ciudadanía y espacio público*” (Tadeu da Silva, 1996: 28) que logre emanciparse de un *currículum* que no hace más que reproducir las formas de producción del capitalismo. Tadeu da Silva propone que así como eliminándose el fetichismo de la mercancía se eliminaría el capitalismo, eliminándose el *currículum* – lo que llama “el fetichismo del *currículum*” - se producirían nuevas representaciones que producirían nuevas relaciones sociales. Analizando su punto de vista, concordamos en que el *currículum* es lugar de luchas políticas y qué se incluye dentro de éste y qué se deja afuera dependerá de las políticas educativas que se promuevan. Sin embargo, la vida en sociedad necesita de cierta (re)estructura que la sustente si no correría el riesgo de caer en un *laissez faire*, en el sentido de “todo vale” en una vida en sociedad que correría el riesgo de individualizarse al máximo extremo si no existen características y rasgos compartidos. Los *currícula* - salvo en casos que se trate de *currícula* basadas en políticas autoritarias impuestas - promoverán a veces políticas acordes y a veces equivocadas, pero creemos que siempre han de ser un lugar abierto y flexible donde la posibilidad de crítica, cambio y de búsqueda de superación exista. Si la educación busca promover sujetos emancipados, que puedan pensar por sí mismos, y ayudar en la búsqueda de la constitución de sociedades más justas, tolerantes y democráticas, los *currícula* – que podrían adoptar caracteres diversos promoviendo *currícula* abiertos e incluso interculturales en que haya espacio para la diversidad (cfr. Morin, 1999 y Matias Fleuri (org.), 2003) – serían nexos, históricos y modificables, en la constitución de los sujetos. Creemos que en una sociedad democrática el o los

curricula han de ser lugar de debate y reflexión y éstos han de existir si no se quiere perder el legado histórico ni dejar la educación de un joven al libre albedrío del enseñante que haya tocado en suerte o incluso a que se den los mismos temas principales – más allá de que tengan variantes - una y otra vez. Cada educando tiene derecho a acceder a la mejor educación posible y sólo la sociedad en su conjunto - o los educadores desde una perspectiva sociocrítica dialógica – podrían buscar definir concienzudamente cierta forma mínima que ésta pueda adoptar al menos en los *currícula*. Claro está que si ya en el período platónico – como se puede leer en el texto escrito por Platón llamado “**Laques**” (Platón, *circa* 393-389 A.C.) - se puede vislumbrar la dificultad existente en definir qué es lo que se le debe enseñar a los jóvenes y por qué, cuanto más difícil es esto en las complejas sociedades multiculturales actuales. El espacio para la crítica, reflexión, cambio permanente ha de existir, y quizás - o al menos así debería ser en sociedades democráticas - ese espacio surja justamente en torno a los *curricula*. A su vez, tomando en cuenta la perspectiva de Tadeu da Silva – y utilizando la terminología utilizada en lingüística por Ferdinand de Saussure - los *curricula*, al igual que una lengua, serían la estructura general, el soporte común mínimo de ciertos aprendizajes concebidos como necesarios para ser parte de determinada sociedad en determinado momento coyuntural; con la diferencia que éstos se han de modificar y conformar mediante acuerdos y desacuerdos. Luego, lo que se hace diariamente en la clase, el arte de enseñar que irrumpe – el habla o la *parole* para Saussure – sería lo que permitiría la variación diacrónica que en cierta forma habilita y da sentido al acto de enseñanza en sí. En este sentido, el *curriculum como fetiche*, en tanto crítica a una estructura acabada, única y rígida, parece ser una crítica viable ya que el acto de enseñar en sí tendría lugar en los intersticios que el programa habilita y éstos tomaran infinitas formas que bordearán el *curriculum*. Adoptando esta posible perspectiva, la crítica de Tadeu da Silva también parecería tener cierto acierto ya que la multiplicidad y riqueza que se da en el aula, los diferentes contextos, las infinitas instancias creativas que surgen, no tienen cabida en un programa que

se pretenda erigir como único y totalizador. En el caso uruguayo se trataría de que cada institución educativa, cada clase, ahondara en el análisis y aprendizaje de ciertos significados, perspectivas y usos tanto a nivel particular y local, como nacional o incluso internacional; habilitar una problematización de los saberes abordándolos desde distintas aristas, que incluso pueden ser presentadas por entusiasmados e interesados educandos.

b) Las instituciones educativas

Uno de los discípulos de Althusser, Jacques Rancière, teniendo en cuenta la forma en que se reproduce la ideología en la escuela partiendo de la idea de que es uno de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) primordiales, elabora una teoría que propugna romper con el aparato educativo en su conjunto. Dado que los AIE reproducen los medios de producción, Rancière plantea eliminar las Instituciones educativas para dar lugar, mediante una enseñanza promovida en el seno de las familias, a la producción de nuevos sentidos y de sujetos emancipados. Como todas las inteligencias son iguales, Rancière plantea la inconveniencia de una institución o de un maestro poseedor de un supuesto saber para aprender, sino que uno puede aprender con la ayuda de un *maestro ignorante* al enfrentarse a aquello que quiere aprender. Para él, el maestro poseedor de un saber, o perteneciente a una institución, necesariamente imparte conocimientos reificados y cargados ideológicamente sujetando al sujeto a éstos favoreciendo la reproducción social tal como está establecida; así, plantea que la emancipación intelectual del sujeto sólo llegará si se le convence “*al ignorante de su poder*” (Rancière, 1987: 131). Así como Lutero fomentó el alfabetismo y una nueva ideología buscando emanciparse del catolicismo al decir que todo hombre era capaz de comprender las escrituras bíblicas al leerlas por sí solo, Rancière plantea que no se necesitan ni maestros poseedores de saber, ni gobiernos, ni ejércitos represivos, ni instituciones o escuelas imbuidas de pedagogías promotoras de desigualdades, poseedoras de una didáctica compuesta por métodos

escalonados, graduados, específicos que promueven un método explicativo reificador de sujetos y de conocimientos. El método que reivindica Rancière - el de la enseñanza universal - se basa en que “*sólo un hombre puede emancipar a un hombre. Sólo un individuo puede ser razonable y solamente a través de su propia razón*” (Rancière , 1987: 132) puesto que sólo mediante su voluntad - y agregaría deseo - unido al saberse capaz de saber e igual a cualquier otro ser humano, podrá acceder a él sin renunciar ante el esfuerzo y la angustia que provoca la voluntad de saber un *saber* que no se posee. A Rancière no le interesa que los sujetos se vuelvan “sabios” que reproduzcan las estructuras; le interesa que los sujetos sepan que son capaces de pensar y de actuar solos, autónoma y concienzudamente, que pueden usar su inteligencia para romper sus cadenas, para salir de la caverna y ver más allá de las sombras y buscar nuevos caminos. Rancière busca romper con el principio de desigualdad para que todos los hombres - sobre todo los provenientes de clases dominadas cuyas posibilidades de algo nuevo se ven muchas veces socavadas - comprendan la posibilidad de ser “*hombres emancipados y emancipadores*” (Rancière, 1987: 132). Podríamos decir que la propuesta de Rancière es deudora del pensamiento de Michel Foucault ya que propone romper con las totalizaciones, las instituciones educativas y sus discursos, y buscar un discurso nuevo, intersticios que permitan acontecimiento, en un lugar donde se podrían producir discontinuidades: la igualdad en vez de la tan mencionada desigualdad, el maestro *ignorante* en lugar del maestro *sabio*, y la familia en lugar de la escuela. Concordamos en varios de estos aspectos, sin embargo, en cuanto a la familia se refiere, creemos que no podemos olvidar – sobre todo en el caso uruguayo en que gran parte de los alumnos de secundaria abandonan la institución educativa reproduciendo aspectos existentes en las familias – que la familia también es una institución y un aparato ideológico y también se encontraría alienada. Rancière, igual establece que al captar la posibilidad de su emancipación, al pasar de ser *en sí a para sí*, buscarían emanciparse y emancipar provocando cambios en la estructura. Como dice Rancière en su obra “**El maestro ignorante. Cinco lecciones**

sobre la emancipación intelectual”: *“Que se pongan a enseñar lo que ignoran, y quizá descubrirán poderes intelectuales insospechados que los pondrán en la vía de nuevos descubrimientos”* (Ranciére, 1987: 138). Este autor no habla de cambios revolucionarios en la estructura socioeconómica sino en la superestructura a partir de una emancipación intelectual y posibilidad de ilustración. Observa y critica que de darse, *“la enseñanza universal y la palabra misma de emancipación intelectual podían estar al servicio de los progresivos”* (Ranciére, 1987: 154) para luego afirmar que el pueblo podrá lograr la emancipación si saben *“usar con sabiduría’ su derecho reconquistado”* (Ranciére, 1987: 169). Lógicamente Ranciére no dice de qué forma el pueblo emancipado usaría esa “sabiduría” puesto que eso sería lo nuevo; lo aún por vivir; el crear una sociedad de hombres emancipados: una *“sociedad desigual con hombres iguales”* (Ranciére, 1987: 171). Creemos que varias cosas son acertadas, sobre todo en lo que respecta a la igualdad de los hombres y en que no necesitamos maestros sabios sino maestros comprometidos; sin embargo, para el caso uruguayo creemos que la institución educativa como tal podría ser promotora de cambio si lograra que cada alumno egresara con enseñanzas que le permitieran pensar por sí mismo y optar por ahondar en el estudio de aquello que lo convoca; que desea realizar.

c) La Teoría Crítica y la subjetivación

Pensadores pertenecientes a la Escuela de Frankfurt que dieron lugar a la Teoría Crítica también problematizaron formas de búsqueda de emancipación de los sujetos basándose en fundamentos básicos que permitirían una subjetivación:

“La Teoría Crítica se formula desde cuatro notas esenciales: histórica porque la teoría es aclaración sobre la existencia humana y desde un ideal hegeliano de humanización a través de un progreso constatable en la Historia por los grupos que son dominados y

humillados (aspecto tan relevante después en el análisis de Michel Foucault de los "otros" y de los "espacios de poder"); en segundo lugar, la teoría debe de ser dialéctica puesto que su avance es a través de contradicciones captables desde un punto de vista racional, siendo la Razón la tercera y esencial característica de toda teoría que no quiera ser y actuar como ideología. La Razón, en definitiva, es el fundamento de la Teoría Crítica. Una racionalidad que tiene su herencia en Kant-Hegel y en la universalidad griega clásica. Así, la Razón se define como un proceso de análisis causal, pero desde la comprensión de las contradicciones en una dialéctica histórica que busca, preferentemente, las causas de la dominación. En este sentido, se distinguirá, siguiendo a Weber, entre racionalidad y racionalización. La racionalidad siempre, y por fuerza tendrá que ser crítica, mientras que la racionalización no es más que el uso del esquema medio-fin en unos objetivos cuyos resultados últimos no sean más que los de consolidar lo "constituido". Este sería el fundamento de la razón instrumental. Por ello, precisamente, la teoría que no deviene en ideología, tiene que ser histórica, dialéctica, racional y negativa.” (Muñoz, 2004.

En: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/ef_1generacion.htm)

A esta escuela pertenecían Theodor Adorno, Max Horkheimer y, posteriormente, Herber Marcuse, entre otros. En obras como **“La personalidad autoritaria”** (1950) o en **“Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)”** (1963), Theodor Adorno (1963) – a diferencia de la teoría establecida posteriormente por Ranciére - centra su análisis en la importancia de las instituciones como productoras de subjetividad, entre ellas la educación pública, y la importancia del saber si se pretende educar para una verdadera democracia. Adorno destaca la importancia del conocimiento histórico para que los seres humanos aprendan de él y no se vuelvan a cometer barbaridades como las que se

cometieron en el pasado. Este autor destaca que se pretende vivir en una democracia cuando de hecho ésta no existe ya que los sujetos se encuentran sujetos a la ideología dominante y no son capaces de apartarse de ella, de creer que su postura política puede incidir y pensar por sí solos, como sujetos políticos, sin dejarse llevar por el “sentido común” o lo que otros proponen o dicen por uno, tornándose uno en objeto más que en sujeto. Adorno parte desde la teoría psicoanalítica de Freud arguyendo que el problema radica en que existen sujetos que poseen un “yo débil” por lo que sucumben a lo que la masa y los supuestos “líderes” dicen, cosificándose. Su propuesta, es la de enseñar desde una ética de la verdad centrada en la reflexión y la crítica, procurando que los sujetos sean capaces de cuestionar, razonar, optar, utilizando la razón propia.

d) Democracia, ideología y emancipación

Educar para ejercer la democracia concienzudamente, es uno de los bastiones principales dentro de la noción de educación para la emancipación; buscar formas de que los sujetos seamos capaces de tomar decisiones libremente mediante el uso de la razón sin quedar rehenes de lo que otros dicen. Pero la emancipación sólo será posible si los sujetos también acceden a aquello que desean ejercer; a aquello que desean realizar en la vida. Por tanto, ambas cosas han de existir, siendo la subjetivación y la ética de la verdad la base fundamental para poder promover una vida conjunta en sociedad.

Jacques Rancière (1996) en “**El desacuerdo. Política y filosofía**” introduce un interesante análisis sobre el concepto de democracia actual que muestra la importancia de una educación para formar sujetos capaces de confrontar su opinión a la de otros y de hacer un análisis de la realidad. Rancière (1996: 125) dice que “*todo ocurre como si el liberalismo al que se proclama reinante compartiera la visión del marxismo... la que piensa las formas de la política en el par conceptual de la forma y el contenido, de la apariencia política y la realidad social*”. Sostiene la idea de que la democracia

es el ejercicio de la soberanía del pueblo, la práctica de lo político; pero de hecho, lo político en lugar de verse reivindicado con el advenimiento del capitalismo avanzado, se ha perdido y el pueblo ha tomado otra forma: *“En lugar de los pueblos rousseauianos y marxistas despedidos, aparece casi en todos lados un pueblo étnico fijado como identidad en sí, como cuerpo constituido contra otro”* (Ranciére, 1996: 125). De hecho, para que exista una verdadera democracia no puede suceder que el pueblo se identifique de pleno con las partes del Estado o la sociedad puesto que una sociedad plenamente identificada se encontraría reificada y sucumbirían los lugares de cuestionamiento, confrontación y oposición. *“No es un ethos, (...) sino la ruptura de ese ethos”* (Ranciére, 1996:128) que permite el constante cambio.

Žižek (1990: 202) en **“El espinoso sujeto”** también destaca el carácter de ruptura con lo socialmente establecido que debe tener necesariamente aquel que quiera reflexionar en profundidad. Éste afirma que *“el conflicto político es la tensión entre el cuerpo social estructurado en el cual cada parte tiene un lugar, y “la parte de ninguna parte” que perturba ese orden en nombre del principio vacío de la universalidad, de lo que Balibar denomina **égaliberté**, la igualdad de principio de todos los hombres en cuanto seres hablantes”*. Coincide en que para que haya democracia debe haber sujetos que no sucumban ante el “sentido común” - poseedores de un “yo fuerte”, diría Adorno - pero también preocupados por el entorno social y en permanente tensión con éste.

Sin embargo, para Ranciére no nos encontramos ante una democracia sino ante una posdemocracia de corte nihilista donde lo político ha quedado de lado, donde se *“liquidó la apariencia, la cuenta errónea y el litigio del pueblo”* (Ranciére, 1996: 129). Las discusiones políticas han quedado en manos de técnicos o en figuras políticas que han asumido mayor poder y el pueblo ha quedado reducido a la totalizadora “opinión pública” procedente de encuestas. Ante esto, cobra especial importancia romper con las absolutizaciones actuales educando sujetos reflexivos preocupados por sí, por otros, por el entorno, que logren romper con esas supuestas identidades que obstaculizan el

pensamiento y con la ideología dominante que pretende que sea el mercado quien regule todos los ámbitos y no los sujetos. Restituir a las personas el carácter de sujetos en detrimento del carácter de consumidores de productos.

Nos encontramos en un mundo en que la maximización de acumulación de capital se ha convertido en el motor de desarrollo y en que *“la ley de valor rige no sólo la vida económica, sino todo el sistema social del mundo moderno.”* (Amin, 1997: 58) promoviendo sociedades individualistas, competitivas, basadas en las leyes del mercado y conformadas en base a los llamados “excluidos” - o como argumentan Duschatzky y Corea (2002) “expulsados” - e “incluidos” del sistema. La búsqueda de alternativas solidarias, inclusivas, igualitarias, justas y críticas es impostergable. Una educación emancipadora podría favorecer la aparición de otras posibilidades al ser la educación un lugar de (re)producción. Slavoj Žižek (1994: 41) rescata la posibilidad de (re)producción en su artículo **“El espectro de la ideología”** al analizar la noción de ideología y sus implicaciones sociales centrándose en la tríada hegeliana: ***en sí, en y para sí y para sí.***

a) La ideología ***en sí*** es aquella en que la ideología funciona como doctrina. Es decir, como un *“conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás destinados a convencernos de su ‘verdad’ y sin embargo al servicio de algún interés de poder inconfeso”* (Žižek, 1994: 17) que conformaría lo que Roland Barthes llamó *“naturalización del orden simbólico”*; conocimientos, actitudes, creencias y conceptos reificados que, como tales, reproducen de manera eficiente la ideología dominante que preconstruye espacios discursivamente.

b) La ideología ***en sí y para sí*** pone de manifiesto *“la existencia material de la ideología en prácticas ideológicas, rituales e instituciones.”* (Žižek, 1994: 21) Mediante los Aparatos Represivos del Estado y los Aparatos Ideológicos del Estado (Althusser, 1970) la ideología se vuelve *en sí y para sí* ya que una vez que la ideología se ha establecido conformando una formación social ésta buscará mantener el *status quo* mediante la reproducción de las condiciones de producción.

c) Por último, Žižek profundiza en la noción de ideología **para sí**: *“la elusiva red de actitudes y presupuestos implícitos, cuasi “espontáneos”, que constituyen un momento irreducible de la reproducción de las prácticas ideológicas.”*(Žižek, 1994: 24) Ésta tiene en cuenta la noción de Lacan de que *“nada falta en lo real [y por lo tanto] toda percepción de una falta o exceso siempre supone un universo simbólico”* (Žižek, 1994: 19) ya que uno *“[ve] juicios. (...) Lo que ves siempre de antemano son juicios”* (Žižek, 2004: 58) En este caso la ideología emerge “espontáneamente” en el sujeto que busca llenar los vacíos en lo real recurriendo al universo simbólico. Žižek propone que es aquí donde la ideología hegemónica se hace franqueable, puesto que es en la experiencia “espontánea”, en el acontecimiento, en que uno puede reflexionar al poder tomar cierta distancia para analizar cómo llenar ese vacío. Es en ese preciso instante, en que la ideología lo interpela a uno y uno se hace consciente de ello, en que uno puede romper con la violencia simbólica ejercida por ella. Žižek (1998: 38) hace acuerdo con Lacan en que *“lo que emerge a través de las distorsiones de la representación fiel de la realidad es lo real”* puesto que es aquí cuando logramos desprendernos por un instante del lente impuesto de la ideología que estructura la realidad social. Desde esta perspectiva, se lograría una educación para la emancipación del sujeto ya que este vería la posibilidad de la existencia de ideología *para sí*, más allá de la ideología hegemónica. En términos de Foucault, mostraría a los sujetos la dimensión dinámica de las estructuras, las discontinuidades y rupturas que existen en éstas, que no permiten la posibilidad de totalizaciones.

En todo instante se da la (re)producción en que cada uno mediante su accionar forja su camino y el de la sociedad por lo que en el instante que uno ha de actuar podría reflexionar asumiendo un compromiso consigo y con los Otros sabiendo que siempre existe la libertad como para poder negarse, afirmar o actuar de distintas formas. La idea de que las cosas son como son porque nosotros colaboramos a que sean de esa forma en cada instante que (re)producimos lo mismo. Darnos cuenta de nuestro involucramiento y como nuestro accionar afecta a la sociedad por lo que es necesaria una vida regida

según una ética de la verdad para conformar sociedades más democráticas y justas.

Conclusiones

Las reflexiones de estos pensadores nos invitan a pensar sobre nuestra educación y sobre lo que entendemos por emancipación teniendo en cuenta que “*educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad*” (Meirieu, 1995: 30). La educación se realiza en presencia de un Otro, de enseñantes, y la posición que éstos adopten, la forma de transferencia que buscarán establecer con los enseñados, la forma en que se impartan supuestos saberes que se encuentran en los diversos *curriculums*, en la que incluso se luchará por qué supuestos saberes se incluirán para permitir que más de ellos se democratizen y pongan en juego, será determinante. Un buen enseñante entonces quizás pueda procurar formas de subjetivación propia y de los enseñados, al abrirse de corazón e intentar enseñar desde una ética de la verdad, mostrando y analizando las cosas buenas y malas de la humanidad en conjunto y de variadas formas, reflexionando sobre cuestiones de la naturaleza - enseñando cosas que quizás se puedan hacer con ella y cuidando de ella - dudando, brindando la posibilidad de cuestionar y de ser cuestionado, de poder pensar y actuar autónomamente conforme a aquello que se piensa fomentando formas de “atreverse a saber” en sentido kantiano (1784); incluso atreverse a saber sobre distintas cosas porque debemos saber lo suficiente como para poder vivir de nuestro trabajo, como para poder opinar de distintas situaciones en que nos encontremos y para poder ejercer la democracia lo más autónomamente posible.

Quizás, poco a poco, al buscar algo tan complejo como subjetivar y subjetivarnos, podamos buscar una sociedad uruguaya abierta y comprometida en que todos sus miembros puedan encontrar un lugar propio, en base a supuestos saberes que le interesen, para desde allí contribuir con el colectivo social. Una sociedad en que se logren acuerdos concienzudos en base a la historia, el diálogo y la confrontación de dudas e ideas; en que sintamos una

preocupación por el Otro ciudadano, el igual, cuyo sentido de vida es también dentro de la sociedad. La búsqueda incesante de formas de emancipación es un horizonte necesario y complejo que exige un constante reflexionar tanto sobre uno mismo como en forma conjunta con la sociedad procurando buscar sociedades más democráticas, igualitarias, justas.

Bibliografía

- Adorno, T. (1963): **Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)**, Ed. Morata, Madrid, [1998]
- Althusser, L. (1970): **Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan**, Nueva Visión, Buenos Aires, [2005]
- Amin, S. (1997): **Los desafíos de la mundialización**, Siglo veintiuno, Madrid.
- Díaz Marsá, M.A. (2006): **“Foucault, Platón y la historia de la verdad”**. Logos. Anales del Seminario de Metafísica. Vol. 40 (2007) p.p.185-213.
- Duschatzky, S.; Corea, C. (2002): **Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**, Paidós, Buenos Aires, [2006].
- Foucault, M. (2001): **La hermenéutica del sujeto**. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. [2006].
- Hobsbawm, E. (2001): **La era de la revolución. 1789-1848**, Crítica, Buenos Aires.
- Kant (1784): **“¿Qué es la Ilustración?”**. En: **Immanuel Kant. Filosofía de la Historia. N° 22**, Servicio de documentación en Historia de las Ideas. Instituto de Historia de las Ideas, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo.
- Matias Fleuri, R. (2003): **Educação intercultural. Mediações necessárias**, DP&A editora, Rio de Janeiro.
- Meirieu, P. (1995): **La opción de educar. Ética y pedagogía**, Octaedro, Barcelona, [2001].

- Morin, E. (1999): **Os Sete Saberes necessários á Educação do Futuro**, UNESCO, Cortez Editora, Brasília, [2007].
- Muñoz, B. (2004): "Escuela de Frankfurt: Primera Generación. " En: Román Reyes (Dir): **Diccionario Crítico de Ciencias Sociales**, Pub. Electrónica, Universidad Complutense, Madrid 2004
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/ef_1generacion.htm
- Platón (Circa 393-389 A.C.): **Laques**, [Obras completas de Platón](#). Tomo 1, [Madrid, p.p. 259-299](#), [1871].
- Puchet, E. (2006): **El saber sobre la educación. Ensayos críticos**. Ideas, Montevideo.
- Ranciére, J. (1987): **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**, Ed. Laertes, Barcelona, [2003].
- Ranciére, J. (1996): **El desacuerdo. Política y filosofía**, Nueva Visión, Buenos Aires, [2007].
- Santos, F. (2003): "El riesgo de pensar" En: Abraham, T. (2003): **El último Foucault**, Sudamericana, Buenos Aires, p.p. 39 - 107.
- Tadeu da Silva, T. (1999): **O Currículo como fetiche: a poética do texto curricular**, Auténtica, Belo Horizonte, [2006].
- Žižek, S. (1990): **El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política**, Paidós, Buenos Aires,[2001].
- _____ (1994): "El espectro de la ideología." En: Žižek, S. (comp.) (1994) **Ideología. Un mapa de la cuestión**, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, [2003], p.p.7-42.