

Arnaldo Esté

## DIGNIDAD, ETICIDAD Y SUBJETIVIDAD COMO PROPOSITOS DE LA ACTIVIDAD EDUCATIVA.

### LA NECESARIA DIGNIDAD.

Queremos proponer para la discusión la necesidad de vincular el concepto de sujeto con el de dignidad. Establecer la dimensión ética más que epistemológica del sujeto.

Para la situación y condiciones del País y para la concepción de toda acción educativa esto es primordial. No sólo se trata de dotar a nuestros estudiantes con un instrumental tenido como bueno. En primer lugar se trata de constituir a esos estudiantes como sujetos dignos en su condición.

Así, la tarea inicial que proponemos es la necesidad de integrar al sujeto. La existencia del sujeto como tal en su actividad individual, grupal o nacional.

En este sentido, lo que presentamos como un propósito ético no se refiere tanto a lo que tiene que existir como bien o como mal (Moore), a lo que el hombre debe hacer como fin o como medio (Kant), o como lo hace; sino más bien aquello que lo hace a él mismo, aquello que algunos filósofos siguen llamando con el viejo y pretencioso término "ethos", imprescindible para su constitución como sujeto de toda acción. Un ethos que existía y fue roto en la invasión conquistadora. Un ethos que comenzó a reconstituirse en la amalgama de la colonia y la guerra de independencia pero que, apenas germinal, fue de nuevo desintegrado por el petróleo y la industrialización cortical, quedando disperso en focos de, ahora, renaciente resistencia que busca expresión unificadora.

Esta integración del sujeto es fundamento de toda actividad de comprensión y, más aún, de conocimiento y creación, en la medida en la que los productos del tal sujeto habrían de someterse al contraste social, a la comunicación y al juego de poder.

Ese contraste demandará dignidad, que es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como capaz de empresa.

La integración del sujeto supone, por lo menos, dos conjuntos de acciones: un conjunto que implica la trasmisión a él de la cultura y percepción del ámbito ecológico de su grupo, de su conjunto social, que es el lugar, el momento de su subjetividad y otro que es el ejercicio, el accionar mismo de esa subjetividad.

Estos dos conjuntos, no necesariamente contradictorios sino más bien complementarios, se dan en una compleja dialéctica e implica constantes componentes de poder, dominio, libertad y disposición creadora.

Para nuestra condición la presencia del primer conjunto, el de la cultura y ámbito ecológico, ha estado vedado institucionalmente y por lo tanto segregado.

El segundo conjunto, no menos que el primero, es un supuesto negado e incómodo para el dominio institucional.

\*\*\*

Como hemos planteado en varias oportunidades (Arnaldo Esté, 1984, 1986) el sistema educativo venezolana hay que considerarlo como tal, como sistema, sólo a partir de la década de los 40. La presión industrializadora traída con la explotación petrolera demanda la regularización de la acción educativa con el instrumental desarrollado para tal efecto por la sociedad industrial.

Las características de estructura, dinámica y contenidos de ese sistema educativo han sido estudiados desde muchas perspectivas. Pero nos interesa subrayar la intención culturizadora y el efecto ético de esa intención sobre la nación.

Portadora de la cultura de la Sociedad Industrial europea en esa estructura, en esa dinámica y en sus contenidos los efectos de la Escuela en Venezuela, más que reproductores o preservadores son de

aculturación y rompimiento ético.

## REPRODUCCION Y RESISTENCIA.

A la actividad educativa, al igual que a otras actividades socializadoras, concurren, por lo menos, dos tendencias de dirección opuesta: una de intención institucionalizadora, preservadora que se manifiesta en formas de organización, curricula, relaciones personales y actividad ante las comunidades.

Esta tendencia es la que se puede llamar con el nombre, ya clásico, de **reproducción** (Marx, Althusser, Bordieu.) Se da en las actividades que persiguen la preservación del orden social y cultural en las líneas de su antecedente institucionalizado y en la proyección hacia grupos sociales, aproximados de alguna manera al ya institucionalizado, una relación de seguimiento de esta institucionalidad. No hay una mayor preocupación por el sujeto sino en cuanto a su aptitud para ser informado, cargado, sometido a un curso preestablecido. Y otra tendencia, que se da aparte inevitablemente, en mayor o menor medida, orientada a resistir o a reivindicar y engrandecer al sujeto para la proposición, la comprensión, la creación y que se manifiesta en búsquedas, discrepancias, pequeñas o grandes rebeldías, fugas, travesuras, silencios, formas del lenguaje, atuendos, gestos y posturas, evasiones, mimetismos, negligencias, agrupaciones y liderazgos divergentes.

Se puede argumentar que no puede permanecer ni conformarse un grupo social en el que de alguna manera no converjan las dos tendencias. Toda actividad creativa tiene que partir de algún espacio relativamente estable -que sería el reproducido-. Tiene que haber algún lugar para que sea posible una perspectiva. Una perspectiva no es otra cosa que el establecimiento de un orden subordinado a un lugar. Luego, para que tal orden se dé tiene que tomarse ese lugar. Por otra parte, esa reproducción, como en el caso de la acción pedagógica, no es una relación lineal de causa efecto, mucho más que eso es una relación social de gran complejidad, que, por lo tanto, supone al hombre con toda su capacidad para promover las determinaciones, resistirse y cambiar cursos establecidos y perspectivas.

Estas dos tendencias se han analizado en la teoría pedagógica como contradictorias. Y lo son en la manera como se han realizado en la escuela de la sociedad industrial. La acción pedagógica que se realiza en nuestras escuelas y en la mayoría de ellas por todo el mundo, no supone el ejercicio de la segunda tendencia, no la espera, la excluye y reprime. Y si ella se realiza es por la capacidad de resistencia del hombre.

Esto presta argumento para soportar un concepto de escuela que asuma las dos tendencias y ello es posible en la medida en la que la tendencia reproductora no tome el curso de la autoridad, de la imposición por poder sino del acuerdo por necesidad, por interdependencia.

### LA DIGNIDAD Y LA CAPACIDAD PARA EMPRENDER.

Acceder a un lugar nuevo exige la comprensión de la posibilidad de salir del lugar donde se está: hacer de sí la capacidad de empresa, que es como llamamos a la dignidad, para poder acceder, eventualmente a la nueva perspectiva. La dignidad no es garantía de la comprensión o percepción de la nueva perspectiva, es sólo estar conscientes de la capacidad del simple cambio de lugar, pero es imposible aquella sin este. Dicho de otra manera es imposible la comprensión y la creación sin la dignidad,

Decíamos que esta dialéctica de la preservación y el cambio es consiguiente a la existencia de un individuo y de un grupo social. De alguna manera tiene que darse y permanecer el grupo social y darse la conciencia o la comprensión de sí, para que se dé la otra intención, la de la empresa y la búsqueda de otras perspectivas.

### LA RELACION DE PODER EN LA TENDENCIA REPRODUCTORA.

No es habitual que la relación de poder aparezca descarnada. Ella más bien se ideologiza, se mimetiza tras de propósitos y funciones fetichizados, de valor generoso y de calidad objetiva: la razón y la ciencia, la universalidad, la civilización, el desarrollo, la modernización, el progreso, la ciencia, la educación, la disciplina, el interés nacional, la paz social, la ley, la paternidad, la familia, la propiedad, el sexo, el grado

académico, la raza, el lenguaje, la cultura. Ante estos propósitos y fundamentos, el poder se excusa como un medio imprescindible.

Es decir, la relación de poder trata de sustentarse en todo aquello que "A" considera que "B" no tiene y debería tener, por lo que lo transforma de signo de diversidad en signo de superioridad y que A, en posesión del poder físico utiliza para ocultar tal posesión o para insinuar que si no lo reconocen como dominador, él, eventualmente, podría recurrir a utilizar tal poder físico.

La fama de poder o poder simbólico, sustentada en uno de esos propósitos o funciones fetichizados, es sustitutivo eficiente del poder físico hasta tanto aquel que sufre el poder hace conciencia de esa condición. En tal circunstancias o se sustituye aquello que constituía el poder simbólico por nuevos recursos o se emplea el poder físico.

La cultura del poder simbólico monta símbolo sobre símbolo de tal manera que el poder físico se hace cada vez más remoto e inaparente, como que si no existiera. Tal circunstancias hace que el poder simbólico opere en las relaciones sociales y en la propia subjetividad con capacidad similar o incluso mayor que el poder físico.

La alienación o enajenación del sujeto parece entonces tener más fuerza que la sujeción física.

## AUTORIDAD Y SUBJETIVIDAD.

En esta vieja discusión sobre el poder y el dominio hay muchos como Horkheimer (1968) que confunden autoridad como función cohesionadora, al considerar a la autoridad como imprescindible para el juego social. La autoridad se argumenta por la generalización de una función a toda función posible y, por lo tanto, a una jerarquía social o natural.

El ejercicio de la autoridad -o del poder- sobre otro genera dos conciencias complementarias (Hegel). La del señor o dominador que cree que realmente su autoridad es imprescindible y benefactora para que el otro otro sobreviva, y la del dominado que ingresa a un estado en dominio que es una negación de sí para esa función falsamente generalizada y para toda otra función no iniciada por la autoridad.

Las ejecutorias de la autoridad no hay que confundirlas con el ejercicio de una función. En el ejercicio de una función, alguien o un grupo dirige o ejecuta una actividad específica como ejercicio específico de ciertas facultades de las que ese grupo o individuo es poseedor o depositario. Eso no quiere decir que la atribución de esa función se deba extender a toda función posible.

Ese proceso por el cual una función delegada deviene en autoridad general o poder es una usurpación, que ahora se conserva en la democracia representativa. Por el voto no sólo se delega una función administrativa sino que, supuestamente, se renuncia a toda participación ulterior, a todo ejercicio soberano de otra función, a toda vigencia de la subjetividad más allá del voto.

El individuo confunde -y el jerarca también pero en sentido inverso- su incapacidad o inadecuación para una cierta función, con incapacidad total y se pierde a sí mismo, se rompe su dignidad.

Es falsa la absolutización del poder en virtud de una imprescindible autoridad. Una autoridad es, en todo caso, una delegación de facultades en un individuo o grupo especializado.

Tampoco debe confundirse autoridad con interdependencia que es la conciencia de grupalidad o nación. La realización social supone el juego imprescindible y complementario del individuo y el grupo, a sabiendas de que nada vale el logro del individuo si no hay grupo que contemple ese logro, y que no hay grupo como abstracto pobre, y que no resulta sin el enriquecimiento traído por sus individuos. La comprensión de esta interdependencia no demanda jerarquías sino la aceptación de la imprescindible diversidad para funciones y maneras de ser.

Pero la eficacia de ejecutorias traídas por la hegemonía abre la pauta de un camino único en el que el individuo se empeña, llamando éxito al seguimiento reiterado del mismo camino trazado por el poder.

Una de las maneras de darse esa situación cuasi religiosa que se llama éxito es cuando a la dignidad la reemplaza el poder de compra.

Tampoco es la autoridad la verificación de un estado de razón. Esta es una afirmación hobbesiana que presenta al estado moderno como instancia de conciencia razonable. Autoridad implica jerarquía en tanto que reconocimiento de la diversidad, implica la aceptación del más capaz en una función de asumir su dirección o responsabilidad por su ejecutoria.

La abstención en las elecciones, por ejemplo, tal vez refleja, cada vez más el desconocimiento de la autoridad. La ausencia de insurrección a veces es producto de la convicción de que la toma del poder no significa, necesariamente, cambios: por la poca realidad funcional de la autoridad. Es decir el poder político, usurpador de la capacidad funcional de los diversos, al no tener esa verdadera capacidad funcional, poco puede hacer para cambiar las cosas. Otra cosa sería si la conciencia de interdependencia social, de la necesidad de la realización social, obligara al desarrollo de las funciones diversas por los diversos individuos. En esa condición, el estado no sería un punto de partida sino una resultante de la diversidad en conciencia de la interdependencia.

El poder o la autoridad se descubren cuando la relación de dependencia aparece como dominio arbitrario o sea que sus causas resultan falsas o develadas.

Así, la razón, y la ciencia como antes como antes lo fue la revelación, resultan ahora develadas como causas de dependencia o instrumentos de dominio.

## LA CULTURA DE RESISTENCIA.

No obstante, de la misma manera que el poder físico al oprimir genera resistencias físicas de parte del oprimido, el poder simbólico -y el mismo poder físico- generan resistencias simbólicas. La misma sutileza de la que es capaz el poder simbólico para hacerse inaparente, la tiene la resistencia simbólica. Esta resistencia simbólica es testimonio de la pervivencia del sujeto y es punto de partida para su reconstrucción. Es el actuar social de esos lugares de resistencia simbólica, lo que es fuente de aquello que llamamos cultura de resistencia. Son las manifestaciones de una subjetividad negada.

De esta manera, la ruptura de la dignidad, pérdida de la capacidad de percibirse, de saberse sujeto capaz de empresa, tiene esos dos momentos en el cuerpo: un momento físico y un momento simbólico. Dos momentos que se funden con gran plasticidad, como es propio que ocurra con todo lo que tiene que ver con el cuerpo que es cosa física y simbólica sin compartimientos y a una sola vez.

Dignificar al hombre y a su grupo es restablecer su unidad, su integridad.

### ¿QUE SE REPRODUCE EN VENEZUELA?

En los términos señalados, la tendencia reproductora no se da en Venezuela. La variante fundamental que incide aquí en esa tendencia es el ya señalado. La cultura que porta la acción educativa institucional, los medios de comunicación y el sistema educativo en especial no es aquella que expresa la historia, el conflicto social y el ámbito ecológico de la nación y de sus grupos. Es una cultura ajena, tomada de los patrones presentes en la cultura institucional de los países de la Sociedad Industrial.

Esta condición deforma sustancialmente el papel de esta tendencia. Ya no entra como componente base del ejercicio de la subjetividad. No es el referente desde el cual se puedan constituir perspectivas, ni puntos de vista, ni discrepancias. Por lo contrario, lejos de constituirse como punto de partida se impone como lugar de llegada, como propósito al cual se habría de llegar. No como consecuencia de la propia realización, historia y juego social sino como adquisición o advenimiento, como compra o extrañamiento. No como búsqueda y comprensión de la inmediata circunstancia, que debería saberse imprescindible, sino como persecución de un logro ya dado en otros, como persecución de un éxito que, simbólico al fin, termina sólo por darse en carnavales de desarrollo y en la infinita obsesión por enterarse primero del logro extraño para ser el primero en copiarlo.

LA ETICIDAD, EL ETHOS COMO ELEMENTO  
COHESIONADOR DE UN INDIVIDUO, GRUPO O NACION.

La ruptura de la corporeidad, la pérdida de la dignidad, significa la no percepción de sí como capaz de empresa; es lo que hemos llamado estado en dominio. La salida de ese estado supone la integración de la corporeidad, su dignificación.

El ethos viene a ser aquello que cohesiona, que integra al grupo o al individuo.

En una sociedad mágica el ethos se constituye alrededor de un símbolo o conjunto de símbolos de características explícitamente extra-humanas, que están entre los hombres y más allá y por encima del individuo y del grupo. En la sociedad industrial (o post-convencional, como la llama Habermas) el ethos se constituye en relación al progreso y al éxito que son resultantes simbólicas del cambio mercantil, vestidas de racionalidad. En una sociedad como la nuestra, que no es industrial, ni europea, ni occidental, el ethos debe constituirse a partir de la propia historia y el ámbito ecológico en el que ella ocurre por cuanto que otras fuentes de eticidad han sido destruidas o impedidas de constituirse por la relación de dominio colonial, la cual ha obligado, en sustitución de la eticidad perdida, la persecución de la imagen que la eticidad de los países industriales materializa en sus individuos y costumbres. Algunos teóricos de la racionalidad industrial han tratado permanentemente de negar tal cosa como una cohesión ética por sus resonancias metafísicas e incuantificables. A cambio de ella han pretendido, en teoría, asumir una moral pragmática que opera para cada caso y que, por lo tanto sólo acepta descripciones.

Si algo han puesto de relieve los medios de comunicación y, particularmente, la televisión, es la existencia de una clara iconografía que representa los elementos de esa ética del progreso y el éxito, que como la gloria, el paraíso, la inmortalidad, el encuentro con los antepasados, amalgaman a otras culturas.

La cohesión del cuerpo, de un grupo o de una nación no son dables sin ese soporte ético amalgamante. Sin entrar en la discusión acerca de los costos que para ese individuo, grupo o nación suponga el mantenimiento de esa ética. Los costos son relaciones con el valor obtenido que sólo se tornan desproporcionados cuando se absolutizan o

se llevan a comparaciones descontextualizadas. Así, el sacrificio de un animal o una persona ante un dios, o el gasto de una gran suma en una fiesta de cumpleaños son, en un momento, costos por el mantenimiento de una cierta ética.

Algunas naciones, siguiendo, probablemente, el curso de su historia más antigua, presentan ahora híbridos religiosos-industriales en los cuales utilizan los elementos cohesionadores de una profunda religiosidad autoritaria para el logro de una alta eficacia productiva. En otras naciones la autoridad de la religión había sido reemplazada por la autoridad de la razón, en una pretendida separación de toda fuente trascendente, pero la expresión icónica se torna similar, en uno o en otro caso, traicionando la pretendida objetividad de la razón industrial.

Insistimos en que ese ethos cohesionador es imprescindible para la integridad de la subjetividad. Lo que no aceptamos es su universalidad. Ni como explícita religiosidad ni como racionalidad en ninguna de las instancias en las que ahora se ofrecen en lenguajes, ciencias, técnicas o santorías. Los santos como las técnicas funcionan para propósitos determinados. Fuera de su contexto pueden traer contaminación, uso comercial indiscriminado, postergación o pérdida del vigor subjetivo al no comprender su ejercicio.

El presupuesto del que tenemos que partir para la actividad educativa es la existencia rota y disoluta de nuestra subjetividad por una prolongada relación de dominio.

Una relación de dominio que se estableció con la llegada de los conquistadores, que destruyó física y culturalmente las sociedades aborígenes, invalidando su capacidad de producción cultural, rompiendo su eticidad.

Esa ruptura se va restañando un tanto en la vida colonial y con gran ganancia por la acción independentista. Pero todo este proceso, incluyendo la independencia, se realiza, en buena parte, en seguimiento de paradigmas ajenos que siguen viniendo, como el conquistador, ya hechos, a imponer cursos, lenguajes, argumentos y más civilización.

En los años ulteriores hay más de un asomo, más de un intento por

ofrecer un curso propio. Pero no se logra suficiente tiempo, porque la pausa que deja la confusión de la Europa postnapoleónica es sólo preámbulo para los nuevos imperios y la modernización petrolera. Y ésta trajo, y sigue trayendo, nuevos y más poderosos recursos para impedir nuestra constitución como diversos. El Sistema Educativo se armó con ese designio: modernizar lo que no se pudo civilizar.

Luego de toda esa historia resultamos poco más que seguidores. Pendientes del último grito, de la última moda, de la última teoría, del último libro, del último método, casi sin preguntar de qué se es lo último. Seguidores de profesión, incluso hasta el punto en el que lo importante resulta ser la acción de seguir y no su objeto. (Ahora la damos por revivir al muerto del liberalismo, para también seguirlo.)

### ¿QUE SIGNIFICA ESTO PARA LA ACCION EDUCATIVA?

El hacer educativo tiene varias dimensiones ahora muy entrelazadas por el denso intercambio comunicacional:

- Un nivel general, llamado informal donde se funden indistintamente la acción no intencional de socialización con la acción educativa intencional, de medios de comunicación y otras instituciones y recursos de intercambio, para crear disposiciones, actitudes, necesidades y satisfacciones.

- Un nivel especializado, la Escuela, expresamente creado, mantenido y dirigido para realizar una programación normada implícita - en los llamados currícula ocultos, por ejemplo- y una programación explícita y estructurada en currícula y formación de docentes e instituciones.

- Un nivel grupal, vecinal, barrial donde se dan formas de relación, socialización y educación con proyectos, contenidos y normativas poco explicitadas y no coincidentes con lo dominante en el nivel general o en el nivel específico de la Escuela.

En los dos primeros se manifiesta la cultura oficial, que es ese híbrido de la propuesta cultural de la sociedad industrial con sus verificaciones criollas.

En el tercero circulan las culturas de resistencia con muy pocos

vehículos de expresión o estructuración de sus simbolismos. Ante las dos primeras esta diversidad de las culturas de resistencia aparecen como incultura, en el panorama de su poca estructuración y formalización que las hace indefensas o poco deseables por los intelectuales. Los dos primeros niveles contrarían y niegan al tercero en una relación asimétrica que impide que a ello se le llame choque cultural sino más bien atropello o aculturación.

Este atropello se verifica muy claramente en las escuelas con los graves efectos éticos a los que hemos aludido, los que, unidos al cuadro socio-económico, presentan una sintomática que reúne cosas como estas:

a) Alto índice de exclusión (aproximadamente al 48% de 1ro. a 6to. grado de Educación Básica). El niño es sacado de la escuela ante la imposibilidad de lograr que asimile la cultura escolar y en la presencia de severas privaciones socio-económicas.

Como consecuencia de esto, incremento de la figura social del niño excluido del sistema educativo, con las graves condiciones no estudiadas de este componente social.

b) Escaso o nulo apoyo de las comunidades a las escuelas a las que perciben como enclaves ajenos o gubernamentales al no expresar su cultura, condición y expectativas.

c) Poca pertinencia del 'producto' del sistema educativo con el País, su aparato productivo y sus diversas exigencias. Los egresados no encuentran empleo en sus especialidades o capacidades formadas y, menos aún, los excluidos.

d) Baja relación entre el alto costo del sistema y las 'remuneraciones' en logros económicas que se tienen en función del desarrollo, que es el criterio según el cual se organiza el sistema.

e) Creciente resentimiento de los excluidos y sus grupos de procedencia, ante un sistema que se torna cada vez más selectivo en sus niveles superiores.

f) Escaso rendimiento y disposición del cuerpo docente que cuestiona su creencia en lo que hace, ante el cuadro anterior y los bajos ingresos que logra percibir.

## ¿QUE TIENE QUE VER TODO ESTO CON LA ACTIVIDAD ESCOLAR COTIDIANA?

Ante esta situación es imprescindible subrayar el primer plano del propósito ético para la actividad escolar. Término que, como hemos dicho, con otros significados, no es nada nuevo para la pedagogía. Aquí, le estamos dando un giro diferente al término. Estamos empleando ética en relación a ethos. Ethos, repetimos, es aquello que le da cohesión y sentido a la subjetividad individual y al grupo, por lo que una acción de intención ética la debemos entender como una acción que converge hacia algo, que trata de construir algo y para lo que trata de convocar y cohesionar.

Como antes hemos propuesto, de esta situación se derivan tres cursos complementarios: a) la integración y vigorización de la subjetividad del estudiante y el maestro; b) la constitución y activación del grupo, de la comunidad, del vecindario que tendrá expresión en cada escuela, y c) la integración de la nación como resultante constitutiva de la convergencia de sus hombres y sus comunidades.

En esta dirección el presupuesto primero de la acción educativa es la consideración del niño que ingresa a la escuela como sujeto pleno, miembro de una comunidad culta, de una cultura y una historia que debe realizarse y potenciarse a través de la escuela.

Este fortalecimiento de su subjetividad se logra en la medida en la que el niño se sabe miembro de una comunidad, de una historia y de una condición que ha producido cultura, que tiene capacidad para comprender y crear y que, por lo tanto, tiene que seguirlo haciendo.

En este sentido la importancia de la historia y del ámbito ecológico, de la comunidad y de la nación van mucho más allá del patriotismo tradicional, de usos a veces cuestionables. No es la superioridad de lo propio lo que se propone. Es la dignidad de ello, lo válido de éllo para poder asumirlo como lugar de percepción, como circunstancia desde la cual se proyecta el sujeto para poder comprender a los otros, a las otras culturas naciones y momentos.

El universalismo del intelectual de la razón ve esto como un nacionalismo mezquino, sin entender que su pretendido universalismo no es otra cosa que un nacionalismo ajeno, hecho universal por ventajas del

**poder.**

**Es aquí donde deben ubicarse las actividades culturales, folclóricas y de investigación.**

**El folklore no es asunto de culto; mucho más que eso es punto de partida para profundizar y ampliar aquello que ha producido ese folklore, el hombre mismo que ha estado detrás de todo eso.**

**Más que para comprobar viejas teorías y saberes, la investigación sirve para ratificar la capacidad de conocer que tiene el estudiante.**

**La actividad cultural general que es la gran oportunidad que la escuela ofrece a la comunidad para que a través de ella se haga valer en los estudiantes y establezca y proyecte su propia producción cultural.**

**Es en este contexto de actividad donde debe ubicarse el desarrollo del lenguaje y su realización en destrezas advenedizas como la lecto-escritura y otros idiomas. Como hemos discutido en otras oportunidades, el lenguaje se desarrolla en su uso real y comunicativo. Uso real y comunicativo quiere decir hablar y escribir para comunicar cosas que se han percibido y que interesa que provoquen cambios y actitudes consiguientes en los que oyen o leen. El ejercicio de ésto y de todas las formas válidas de comunicación es lo que llamamos discusión, que debe ser el curso más frecuente de una clase.**

**La discusión supone el ejercicio compartido del tiempo de habla y actuación en el salón de clases y no el monopolio del mismo por parte del maestro. Hacer intervenciones comunicativas a las que todo el salón presta atención supone que el individuo tiene oportunidad, y gente esperando, para exponer sus ideas, sueños y errores en un ambiente que lo aprecia como persona y no como alumno solamente. El tratamiento de alumno quiere decir que el niño sólo importa como objeto de poder, en la medida en la que se somete a los requerimientos curriculares. De igual manera que el tratamiento al maestro como empleado, supone que se le estima sólo en la medida en la que satisface exigencias de trabajo.**

**Esta relación con los niños y maestros no puede concebirse como**

una gracia humanitaria sino como un deber imprescindible para una acción educativa dignificadora.

Una actividad dignificadora hace que el niño se reafirme concibiendo y realizando proyectos en dimensiones y alcances crecientes sin que estén sometidos a una evaluación de autoridad que los contrasta con paradigmas curriculares. Los contrastes de evaluación de los proyectos no deben ir más allá de la confrontación en el juego social de los niños.

Este cambio hacia una educación dignificadora no lo concebimos como consecuencia de una decisión o decreto. Por lo contrario es un proceso que supone la progresiva construcción de lo que se predica. Un ascenso dignificador que parte de la situación actual en progresivos, crecientes y constantes cambios, del quehacer más menudo de cada maestro y de cada escuela.

Arnaldo Esté  
Oct. 1989.