

Las capacidades transversales:
Nota sobre poder, educación y
emancipación

Alejandro Madrid

Parece casi un lugar común suponer que existe un lazo indisociable entre educación e igualdad. Ese lazo puede ser concebido desde ángulos diferentes, los que encarnan muchas veces distintas posiciones políticas. Algunos dirán que la educación está destinada a suprimir las desigualdades sociales y por ende abogarán por una educación igualitaria, esto es, una educación ‘igual para todos’. Se supone, en muchos casos, que si se pudiese brindar la misma educación a la mayor parte de la población –de un país, de una sociedad determinada, del mundo entero– se podrían suprimir esas desigualdades sociales. La afirmación es enorme, pues en la mayor parte de los proyectos educativos o también en muchos documentos e investigaciones destinadas a analizar los procesos educativos opera como un supuesto incuestionado. Sin embargo, existen claras diferencias a la hora de dilucidar la naturaleza de ese lazo. Los diferentes proyectos educativos revelan diferentes concepciones de esa relación. Para los defensores de la ‘libertad del mercado’, por ejemplo, deberíamos permitir la existencia de diferentes sistemas educativos, pues si la educación es concebida como un producto debe estar sometida a las leyes de la oferta y la demanda dentro del mercado y así encontrar en éste su regulación. En este caso el supuesto se desplaza: el mercado es el

mecanismo destinado a producir igualdad o a regular las desigualdades a través del libre juego de la oferta y la demanda. La diversidad de la oferta educativa, así como también la libertad de investigación, son concebidas como una instancia que permite activar el libre juego de los mecanismos del mercado, permitiendo una continua recomposición de las relaciones de desigualdad existentes al interior de una sociedad determinada. Así, desde sectores diversos, no es extraño que los discursos políticos provenientes de diferentes sectores vuelvan a enfrentarse a la hora de escoger proyectos educacionales manteniendo, sin embargo, un bagaje enorme de supuestos implícitos acerca de esas mismas relaciones entre educación y desigualdad. Parece por lo menos paradójico que puedan enarbolarse esos discursos sin intentar siquiera establecer algunos criterios que nos guíen en la reflexión de esas relaciones básicas. A todos les parece esencial, urgente, fundamental, discutir sobre ‘cómo se gastan los presupuestos de la educación’ o los ‘resultados desastrosos’ que habrían tenido las políticas educativas públicas a pesar del aumento de la inversión. Implícita, dentro ésta, se encuentra la idea de que existe una relación casi mágica entre el término ‘educación’ y el término ‘igualdad’. Sin embargo ya el más ligero de los análisis que permite el ‘sentido común’ nos conduce

a plantearnos múltiples interrogantes en torno a los criterios que deberíamos establecer para pensar esas relaciones. Plantearse por lo menos qué es lo que entendemos por esos términos y cómo concebimos esa relación. Por supuesto que esto puede entenderse como una exigencia filosófica. Queremos decir con eso simplemente que pareciera deseable que en algún momento se abordara en profundidad una reflexión sobre estos términos, educación e igualdad, con todo el rigor y la profundidad que demanda el establecimiento de los fundamentos de una política educacional real. Y no basta con evocar ciertos criterios pseudo eruditos que se toman prestados de las ‘autoridades’ intelectuales para insertarlos simplemente como el decorado de una torta en que se entiende que lo esencial es el cálculo de las tajadas, el instrumento numérico que registrará el en la distribución de los diferentes trozos del presupuesto. Debemos intentar una reflexión real en que los conceptos puestos en juego impliquen directamente la articulación de directivas aplicables en las prácticas educativas. Y eso supone poder situar el debate en su fundamento real, en aquellas únicas instancias reflexivas que se relacionan con las claves de la relación entre igualdad y educación.

Es significativo que en el lenguaje actualmente en boga y que domina tanto las políticas gubernamentales en los diferentes países como en el debate a propósito de la educación hay dos tipos de reflexión y de discurso que se pretenden evitar sistemáticamente. Ambos tipos de discurso son frecuentemente considerados como las dos 'tentaciones' que los proyectos educativos deberían evitar. Uno de ellos es la tentación filosófica. El discurso que se exige las más de las veces de los proyectos educativos es un discurso técnico en el que se evita la 'ensoñación' el 'bizantinismo' de las consideraciones filosóficas, entiéndase, su completa inutilidad, su distancia respecto de los problemas reales. El vuelo de la filosofía entrañaría justamente su extravío, el falso sobrevuelo a través de las nubes de la abstracción. Necesitaríamos proyectos educativos afincados en tierra. Proyectos operativos, que se ocupen de regular el orden sensible según directivas precisas. Pero, al mismo tiempo, deberíamos evitar sucumbir a la tentación inversa, esa tentación que no sólo nos aleja de las supuestas nubes filosóficas, sino que se confunde con la facticidad misma en su bruta eventualidad. Esa tentación es la tentación del discurso político, tentación que se denuncia por doquier. Ese discurso perennemente sospechoso de enarbolar una falsa universalidad (la del Bien público, del Progreso,

de la Emancipación, y por supuesto, de la Igualdad), como una simple estratagema bajo la cual se oculta siempre una maraña inextricable de intereses contingentes, necesidades particulares y deseos desordenados. El buen discurso 'técnico' no podría sino apartarse rigurosamente de ambas tentaciones, que conducirían a los proyectos educativos a perderse tanto en los abismos de la abstracción filosófica como en el despeñadero de los intereses terrenales. Para alejar esa doble tentación, el discurso técnico dispone de un instrumento poderoso, que lo arranca definitivamente de esos dos peligros y lo sitúa en el buen terreno de un justo realismo. Ese instrumento es el instrumento numérico, instrumento que permite, a través del cálculo y la cuantificación de datos, obtener respuestas precisas de acuerdo a ciertas coordenadas preestablecidas. [El referente más profundo e insuficientemente reflexionado es sin duda el de esas 'coordenadas cartesianas' que, desde los albores de la modernidad, reducen todo ámbito de problemas a aquellas funciones determinables en esos ejes x, y, z que sin duda son la condición de posibilidad de todos nuestros proyectos].

Pero algo anda mal en este razonamiento. Algo anda mal en los programas rigurosamente preparados por los técnicos que

proponen una reingeniería. La minuciosa cuantificación y distribución de recursos (recursos de capital, recursos naturales, recursos patrimoniales, recursos humanos) no cesa de ofrecer malos resultados. Se discute entonces que los recursos han sido mal distribuidos, que los técnicos no calculan con competencia, que los mecanismos de medición son erróneos, que los modelos para la determinación de un campo objetivo no corresponden a los factores locales, etc. Sin embargo, difícilmente se intenta abandonar la mediterraneidad de esas navegaciones técnicas, alzar la vista y preguntarse por el verdadero fundamento, volver la mirada más allá de los pilares de Hércules que nos separan del mar abierto. Cabe preguntarse si es posible encontrar una solución a los problemas educacionales sin atreverse a enfrentar a Scila y Caribdis, si podemos realmente evitar reflexionar en torno a esos dos pilares que nos hemos habituado a considerar siempre como amenazas. Si podemos evitar esos fundamentos filosóficos y políticos y reemplazarlos por los proyectos técnicos. Pues, paradójicamente, en el ámbito de la filosofía las reflexiones en torno a la relación entre educación e igualdad parecen ser siempre más ‘realistas’ en sus análisis que la mayor parte de las reflexiones teóricas que suelen acompañar a los proyectos ministeriales. En todas ellas—y

podemos evocar la evidencia de referencias tan diferentes como un Platón, un Rousseau, Comte, Marx o Dewey— comprendemos desde el comienzo, por ejemplo, que los problemas fundamentales que enfrentamos en educación no son simplemente problemas que podamos abandonar a disquisiciones instrumentales que se traduzcan en medidas técnicas. Por el contrario, la lectura de cualquiera de ellos nos hace comprender que la relación entre educación e igualdad entraña y comporta un problema político, en el sentido más propio del término. Y que si bien la resolución de los problemas de la educación se relaciona íntimamente con la resolución de los problemas de desigualdad, esa relación no es resoluble simplemente por la puesta en marcha de una técnica educativa. Es lo que nos muestra, en la época contemporánea, el pensamiento y los conceptos que nos legara Bourdieu para pensar la relación entre educación e igualdad. Bourdieu acuña el término de *habitus* para designar ese caudal de saber que, a pesar de revelar competencias fundamentales, no se adquiere en la escuela. La función de la escuela no sería, justamente, la de suprimir las desigualdades a través de una equitativa distribución de conocimientos sino, por el contrario, la de confirmar, conservar y reproducir la desigualdad, instalando criterios de selección y medición

del conocimiento destinados, justamente, a seleccionar y confirmar su eminencia a la élite de aquellos que poseen ya aquellas capacidades. Por lo que la solución de los problemas de educación no puede pasar simplemente por la puesta en marcha de simples soluciones técnicas sugeridas por especialistas: ninguna solución tendrá resultados si no acoge desde el comienzo y de manera fundamental esa cuestión de fondo: los problemas educativos se mezclan fundamentalmente con los problemas políticos, y éstos suponen relaciones de poder que debemos considerar como estructurales, puesto que provienen de redes de relaciones sociales que se estructuran como relaciones de hegemonía y dominio. Con Nietzsche, Marx, Foucault, Rancière podemos afirmar que toda reflexión sobre los problemas de la educación no puede soslayar ese problema fundamental. La transmisión del saber se encuentra determinada en términos de producción, reproducción y conservación de cierto orden de dominio en torno al cual se estructuran las relaciones sociales.

36

Analizando un problema puntual: Capacidades transversales / Políticas ministeriales

Uno de los conceptos centrales de distintos documentos de la Reforma Educativa

chilena es el desarrollo de las Capacidades Transversales. Aquello que podría parecer simplemente un concepto 'técnico' asume su real dimensión cuando lo consideramos desde el punto de vista de su génesis. Intentaremos comprender ese concepto a la luz de dos documentos diferentes que seguramente nos permitirán insertar su comprensión en el contexto de esas mismas relaciones de producción y reproducción en que surge como categoría fundamental del discurso educacional. Uno de ellos es el Informe de la Comisión Scans para América 2000, documento del Departamento del Trabajo de los Estados Unidos, fechado en 1992. El título del documento es *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*: como podemos apreciar, ya el título y la procedencia del documento nos indican su orientación y contenidos.

El documento del Departamento del Trabajo norteamericano, puede ser considerado de alguna manera como la matriz de las reformas educacionales de diferentes países y también de las reformas chilenas. Lo primero que podemos destacar es que el informe establece una relación directa entre la necesidad de una reforma educacional capaz de formar destrezas y habilidades y los nuevos requerimientos que exige la transformación del ámbito del trabajo. El trabajo

requiere una nueva educación, entiéndase, literalmente, las reformas en el mundo de la producción requieren un nuevo tipo de formación.

Explícitamente, este informe es el fruto de “nuestro análisis inicial sobre los cambios en el mundo del trabajo y las implicaciones que éstos tienen para el aprendizaje” (p. V). Hoy en día, prosigue el documento, “el comercio y los trabajadores confrontan presiones diferentes” a las del pasado, pues “tanto las empresas como los trabajadores tienen que satisfacer los criterios de excelencia mundiales. Los empresarios buscan en sus trabajadores la adaptabilidad y la capacidad de aprender y trabajar en equipo” (Ibid.). Sin embargo, “más del 50% de nuestros jóvenes abandonan los estudios sin los conocimientos o la preparación básica que necesitan para obtener y conservar un empleo” (Id).

Quizá este programa pueda aclararnos, justamente, lo que se entendía en nuestro Ministerio de Educación con la expresión “competencias para la vida”. A nuestro parecer, el proyecto chileno traduce el programa norteamericano, en el que se trasluce claramente que una educación dedicada a formar competencias necesarias para la vida es una educación destinada a

preparar directamente a los estudiantes para integrarse al mundo de la producción según las exigencias contemporáneas.

El documento anticipa, efectivamente, tres conclusiones principales. Primera conclusión:

Los estudiantes de escuela secundaria del país deben desarrollar un nuevo conjunto básico de capacidades y destrezas para poder disfrutar de una vida plena y productiva que les satisfaga. Todo joven estadounidense debe salir de la escuela secundaria –ya sea directamente a trabajar, a entrenamiento práctico, a las fuerzas armadas, o a la universidad– con el conocimiento práctico necesario para desenvolverse en este mundo. (Ese) conocimiento práctico, según se define en este documento, consiste en dos elementos: un conjunto de competencias y una base de destrezas y cualidades personales (p. VI).

En realidad, como se podrá apreciar en la segunda parte de este informe, ambos elementos, las competencias y las destrezas, suponen la transversalidad: en el nuevo proyecto de educación no se trata de definir contenidos ni conocimientos específicos, sino un conjunto de destrezas, capacidades, pericias, etc., definidas como transversales en cuanto aplicables a diferentes tipos de empleo y problemas en el trabajo. Las

capacidades transversales son capacidades “generales”, en cuanto se aplican a diferentes tipos de actividad; sin embargo son a la vez capacidades “prácticas”, esto es, destrezas que pueden solucionar problemas concretos en el mundo de la producción. No tienen ciertamente nada en común con los conocimientos generales de la cultura “humanista” o la formación científico-humanista. El documento es claro en ese punto: la educación de la escuela debe poder conducir también de manera inmediata al estudiante al mundo del trabajo.

Segunda conclusión:

Las cualidades de alto rendimiento que hoy en día caracterizan a nuestras empresas más competitivas tienen que convertirse en la norma para la gran mayoría de nuestras empresas, grandes y pequeñas, locales y mundiales. Al decir alto rendimiento queremos aludir a los lugares de trabajo que se han dedicado implacablemente a la excelencia, la calidad del producto y la satisfacción del cliente. Para lograr esto, hay que desarrollar nuevos métodos para combinar las exigencias de la tecnología con las destrezas del trabajador. Las decisiones operacionales se tienen que tomar a nivel de línea de producción, recurriendo a las habilidades del trabajador para pensar creativamente y resolver problemas.

Nos parece que debemos asociar este concepto con el de “Calidad Total”, concepto clave que retuvieron los analistas occidentales al intentar explicar las progresivas ventajas competitivas que mostraba el sistema productivo japonés en las últimas décadas.

Tercera Conclusión:

Las escuelas del país en sí tienen que transformarse en organizaciones de alto rendimiento, (lo que) significa que para nuestros efectos la norma debe ser lograr que las escuelas se comprometan seriamente a que sus estudiantes salgan bien formados en lugar de que sea una excepción.

Sin duda que la lectura de este documento nos permite comprender mejor el contexto en que surge el concepto de ‘capacidades transversales’. Que no es, simplemente, un concepto solamente técnico, sino que se encuentra, desde un comienzo, determinado como un concepto clave al interior de un proyecto educativo que surge claramente como instrumento de una política determinada.

La transversalidad en cuestión

El documento de la comisión SCANS ha tenido su réplica más allá de los Estados Unidos. Las capacidades transversales

parecen ocupar un lugar central en los proyectos de reforma educacional de muchos países, como constata también en Francia Bernard Rey, filósofo de la educación. Ante esa exigencia intenta abordar una cuestión previa y fundamental: ¿qué son las capacidades transversales? ¿Existe verdaderamente algo diferente detrás de esa terminología o simplemente se otorga un nuevo nombre a algo que ya conocíamos?

Al comienzo de su libro *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención* (Dolmen, Santiago de Chile, 1999), propone Rey una definición provisoria de esas competencias: se trataría de “destrezas o disposiciones comunes a varias disciplinas –o por lo menos no específicas de una u otra– que podemos detectar o tratar de inculcar en los alumnos”. Sin embargo esa definición se revela evasiva y problemática (p.14).

¿Se trata de competencias innatas, construidas, engendradas por la madurez psicológica o producto del adiestramiento escolar? Una primera comprobación: las competencias transversales son de distinto tipo. Todos sabemos, dice Rey, que en cada una de las diferentes materias escolares se exigen competencias que se adquieren en otras materias. Los cursos de geografía suponen cierta

formación en aritmética o dibujo, la clase de química supone ciertos conocimientos de física y casi todas las disciplinas requieren cierta capacidad de redacción y lectura. Existen, sin embargo, ciertas competencias llamadas “metodológicas” que son exigidas por todas las disciplinas sin que sean objetivo de ninguna en particular. Por ejemplo “saber utilizar un índice, organizar su trabajo, tomar notas, preparar una conferencia, etc.” (p. 16). Como no correspondían a ninguna disciplina en particular, muchos profesores estaban obligados a destinar un tiempo especial y no programado a la formación o incentivo de esas capacidades. El haberles designado especialmente como capacidades transversales permitirá quizá explicitar su enseñanza. Sin embargo, habría otro tipo de competencias transversales en las que es mucho más difícil imaginar “cuáles son las condiciones que podrían permitir su adquisición: saber distinguir causa y consecuencia, saber descubrir todas las combinaciones entre varios términos, saber deducir, o incluso tener deseos de aprender, ser autónomo, etc. Ciertamente, preparar listas de esas competencias y reagruparlas bajo la denominación de competencias transversales no significa resolver el problema de su aprendizaje, pero por lo menos permite identificar dificultades, arrancándolas al oscuro malestar que

provocan.” (p. 17). Y es que la pretensión de incentivar o construir esas capacidades parece enfrentarse a numerosos problemas. Existe, por ejemplo, aquello que Rey llama el problema de la transferencia. Muchos maestros constatan que alumnos que tienen éxito en ciertas situaciones de aprendizaje son incapaces de transferir esa conducta a “actividades levemente diferentes, o que incluso pertenecen a la misma disciplina”. Esa incapacidad nos conduce, por una parte, a querer construir esas destrezas que faltan para efectuar esa transferencia; al mismo tiempo, ese mismo problema nos puede conducir a dudar de las posibilidades de éxito de esa operación. “Inevitablemente nos preguntamos”, dice Rey, “si los alumnos que tienen éxito en ese aprendizaje no habrán adquirido previamente las capacidades generales que se necesitan para tener éxito, aún si retrospectivamente aparecen como sus efectos. Habría, entonces, competencias exteriores a las disciplinas escolares que condicionan el aprendizaje sin ser producto de él. Bourdieu y Passeron han popularizado con el nombre de *habitus* esos prerrequisitos. Frecuentemente pasan desapercibidos para los que los poseen; la escuela no los inculca de modo explícito, pero son exigidos por las prácticas escolares y se encuentran desigualmente repartidos según el origen social” (p. 19).

La prioridad que se otorga en los proyectos de reforma al desarrollo de la transversalidad no es forzosamente positiva o negativa en sí misma. No creo que podamos criticar a la reforma intentando defender una educación basada en ciertos contenidos, pues, esa es la posición que caracteriza a los sectores más conservadores, quienes querrían que la educación sirviera antes que nada para transmitir ciertos valores para ellos fundamentales, entiéndase, amor a la patria, defensa de la familia, la religión, etc., como en general los valores que se entienden como “identitarios” y que son la expresión de un orden social que se aspira a conservar. Al mismo tiempo, algunos aspectos de esas reformas corresponden a una evolución en el mundo del trabajo y la producción que seguramente debemos asumir, como por ejemplo el rol más activo que deben cumplir los trabajadores a nivel de la empresa o también el aprendizaje permanente y la periódica puesta en cuestión de procedimientos y contenidos aprendidos.

Sin embargo, creo que todos esos proyectos de reforma pecan por su exceso de instrumentalización. Y en este punto nos parece necesario dejar en claro que lo que oponemos a la instrumentalización de la educación no es necesariamente una

educación que privilegie los contenidos. El dilema no es el escoger entre educación de las capacidades transversales o transmisión de contenidos, pues hay un problema prioritario que a nuestro entender es el viejo problema de la educación como el lugar en que se pone en juego, justamente, esas relaciones de igualdad y desigualdad que constituyen, desde siempre, el nudo central de discusión política.

Educación, poder y emancipación

Como podemos apreciar desde los análisis precedentes, para comprender el proceso educativo no podemos soslayar el análisis de las relaciones de producción que condicionan su génesis y lo determinan en cuanto parte de los mecanismos de producción, conservación y reproducción de una forma de vida. En ese sentido, la educación debe ser comprendida ciertamente como una relación que no es ajena a las relaciones de poder y reproducción del poder. Recordaremos sólo uno de los aspectos generales e insoslayables. Si consideramos la educación en su aspecto institucional —aunque no sólo desde ese aspecto— debemos por lo menos destacar que la relación constitutiva de la educación se encuentra habitada por una tensión inevitable: por una parte, posee un carácter conservador, en cuanto ella

pretende transmitir, en lo esencial, un orden y a conservarlo. La educación implica, en ese sentido, transmisión y conservación de un orden hegemónico. Y la institución de educación —privada, estatal, laica, confesional, etc.— impone las reglas de transmisión y conservación de ese orden. Desde allí, toda pedagogía, toda enseñanza asume un carácter determinante en la reproducción de ciertas relaciones de poder. El conocimiento que se imparte es el conocimiento, ya sea éste instrumental y ‘técnico’ sobre ciertas áreas de estructuración de lo sensible, ya sea sobre un orden de relaciones políticas, administrativas, económicas, sea sobre ámbitos enteros de la investigación, criterios de rendimiento, etc.

Al mismo tiempo, la educación se encuentra animada por una fuerza radicalmente contraria a ésta, en cuanto comporta a la vez una fuerza emancipatoria, que se desarrolla, justamente, como fuerza crítica, como fuerza de cuestionamiento y también de desconstrucción, de desarticulación de un orden dado. En ese sentido, la educación supone por sí misma una potencia que se manifiesta como fuerza de liberación de ese mismo orden, fuerza implícita en todo proceso educativo. En ese sentido, la educación supone por una parte, transmisión de un orden, en cuanto fuerza conservadora, y, al mismo tiempo,

implica una potencia crítica o deconstruccionista que pone en cuestión los fundamentos mismos de todo orden dado y descubre la posibilidad de concebir y enunciar la posibilidad y el desarrollo de un nuevo orden, en cualquier plano en que se sitúe.

La cuestión no es nueva. Los análisis de Foucault, Deleuze, Guattari, Rancière, pueden ser ciertamente citados como ejemplos contemporáneos de una reflexión sobre estas relaciones entre educación y poder. Podríamos agregar cuántos otros –no me gustaría olvidar a Francois Chatelet, quien para mí merecería una mención especial alguna vez–. Sin embargo, sabemos desde el principio que el análisis de esa tensión anima ya el centro mismo de las discusiones filosóficas en los textos más ‘clásicos’. Citemos solamente la evidencia más gruesa: quizá el problema más comentado –aunque no por eso mejor resuelto– entre los que arrastra la lectura de la dupla imposible Sócrates-Platón, el de la educación de los jóvenes, que se revela ya como un problema que revela esa tensión entre esas dos posibilidades de relación: una que concibe a la educación como transmisión de conocimientos, en la cual el maestro se revela desde la partida como el polo dominante de la relación, como aquel que selecciona, interpreta, define, condiciona, etc. no sólo

lo que se transmite sino también cómo se trasmite, se estructura, etc. Y la otra que concibe la relación educativa como una en que el maestro no trasmite, o no transmitiría –aquí la cosa es compleja, como sabemos– saberes, contenidos, informaciones, ni siquiera ‘capacitación’ o capacidades, digámoslo así también, torciendo un poco este nudo, que sabemos ya embrollado y en el que todos los pasos nos conducen a un nuevo embrollo, sino que, por el contrario, tendría la virtud, si fuese virtuoso en todo caso, de desanudar en el alma del joven educado la capacidad de develar por sí mismo la verdad, de exponer desde sí a partir de sí aquellos conocimientos que ya posee y que la relación con el maestro le permite sacar a luz. Es la conocida imagen del maestro socrático cuya labor es como la de la partera que permite el alumbramiento.

Otra referencia no menos conocida, y no menos compleja, es la del famoso texto de Kant, “Qué es la ilustración”. La ilustración es la capacidad de pensar por sí mismo, abandonar las andaderas, alcanzando así la mayoría de edad. Alcanzarla como un deber, deber de emancipación que impone la necesidad de hablar por nosotros mismos. Sabemos que ese deber no es para Kant una cuestión que atañe a nuestra vida privada. La autonomía a que apunta ese imperativo

ilustrado debe traducirse no sólo en la conducta moral sino también en su alcance social y político. Pensar por sí mismo es también inscribir por sí mismo el propio pensamiento en la discusión pública. El ciudadano debe encontrar allí tanto un derecho como una obligación. Conocimiento y saber no apuntan así solamente a la instrucción en los conocimientos que nos permiten integrarnos al orden social adaptándonos a él, sino que implican también ese deber de autonomía.

Esa misma tensión encontramos en autores tan lejanos ideológicamente como Gramsci y Heidegger. La fina trama de los textos de Antonio Gramsci, la aparente obviedad con que comienza el despliegue de los argumentos nos rinden a la evidencia de su desarrollo cuasi silogístico “todos los hombres son filósofos”, “son filósofos porque en la lengua que hablan se encuentra implícita una concepción del mundo”, es seguida de una crítica, crítica a un modo de relación que puede ser perfectamente la que rige un modo de educación: en la concepción del mundo que nos transmite el lenguaje se encuentra ya implícita una hegemonía, un orden de dominio que puede ser transmitida por el intelectual avinagrado, por la vieja y el saber popular, por el cura de

la parroquia, etc. Somos ‘hombres-masa’ u ‘hombres colectivos’: sin duda somos ‘todos conformistas de algún conformismo’. Sin embargo, nuestro deber es justamente el de la crítica, deber de formar nuestra propia concepción del mundo: ese poder crítico es lo que nos permite subvertir el orden, transformar el orden dado y constituir la vanguardia de un nuevo orden.

Ciertamente, la educación puede jugar un rol determinante en los mecanismos de producción y reproducción de un orden dado. Y la figura del ‘maestro’, uno de los polos fundamentales en la relación educativa, puede asumir un rol determinante en la constitución de esa relación.

En francés la palabra *maître* posee distintos significados. *Maître* es el que enseña, el maestro, el profesor. Pero también es el amo, o el que domina. La *maîtrise* apunta justamente a esa relación de dominio. En ese sentido se habla también del dominio de sí, tal como lo emplea, por ejemplo, Michel Foucault. En esa ambivalencia se introduce Jacques Ranciere, desarrollando un pensamiento que asume la relación entre esas diferentes acepciones precisamente en su tensión, en la que se revela el lazo entre educación y poder.