

# De metáforas, memes y educación

EMILIO RIVANO\*

Un método es un método para algo, para lograr un propósito, como comercializar un objeto, construir algo, convencer a otro de algo, ordenar objetos, usar un objeto, reordenar objetos, dañar objetos, destruir objetos mejorar objetos, transformar objetos, mover objetos ('por objeto', se entiende cualquier entidad: una sociedad, la familia, una célula, un animal, un juego, una práctica, una teoría, etc.). Los propósitos que nos mueven hacia los objetos son incontables. De modo que uno no puede plantearse contra un método en abstracto: si lo que se quiere es repartir una torta, más vale contar cuántos son los interesados.

Atacar un método en tanto método es como atacar la espada de un enemigo en tanto espada, y olvidarse del enemigo, y seguir saltando sobre la espada incansablemente, y escupir la espada y patear la espada. Mientras tanto, nuestro enemigo ya se robó todos nuestros bienes y está a distancia segura, o peor aun, nos está apuntando ahora con una pistola, mientras nosotros saltamos maldiciendo la espada.

Pero en el caso de las disciplinas académicas, nuestro propósito aparece como "el conocimiento del objeto" o, como también se formula, "el objeto en sí". Nótese lo curioso de este propósito, sobre todo en esta última fórmula: tiene el aspecto de no ser un propósito en absoluto. Es como si nada

\*EMILIO RIVANO: Doctor en lingüística por la Universidad de Lund. Profesor de la Universidad de Concepción.

hiciéramos con el objeto, nada quisiéramos de éste, nada nos moviera a nuestro acercamiento a él, nada más que conocerlo. Acaso la primera cuestión que cabe plantearse aquí es sobre la legitimidad de este conocer sin otra modalidad que el conocer: conocer a secas. ¿Qué será eso? ¿No habrá su poco de alienación aquí? ¿Habrá un método para un propósito así? Porque conocemos de un objeto por sus propiedades, las que aparecen, se manifiestan, en la medida en que el objeto está siendo empleado con distintos propósitos. En ese emplear el objeto se manifiestan estas propiedades. El objeto aparece en uso.

(Un micro-componente electrónico en una tribu nómada del Brasil simplemente no es un objeto con propiedades, a menos que se le dé un uso. Acaso se usa para limpiarse los dientes, o como colgante en un collar. En todo caso, en una computadora, la misma pieza es otro objeto, en tanto objeto con sentido: tiene otro uso, luego, otras propiedades, otro sentido. Nosotros en la academia, por estos orígenes platónicos del lugar que ocupamos, tendemos a preguntarnos por el objeto en sí: es como si exigiéramos que el curandero de la tribu brasileña tuviera que poder describir el objeto *microchip* en tanto pieza de la computadora y, peor aún, en tanto objeto en sí, su estructura particular, sus propiedades intrínsecas, su esencia. Una exigencia así es ridícula. Y, sin embargo, no concebimos al curandero de la tribu como un hombre de ciencias si no cumple con esta función de conocedor en abstracto. Si nos dice que el objeto es un excelente cepillo de dientes, nuestra primera reacción es que el hombre no sabe de lo que está hablando o es un primitivo. Pero, obviamente, seríamos nosotros los alienados y despistados en tal caso).

El académico se reduce a un ser que, o bien contempla un objeto en búsqueda de la esencia inexistente, o bien realiza usos del objeto, pero sin propósito alguno, como por ensayo, o simulación. El académico como un extraviado, en el primer caso, o un empleado de la gente con propósitos, en el segundo. ¡Qué cuadro!

Dejemos esas alturas. El cuadro se advierte para no pasar a ser figura de él. Supongo que es legítimo querer conocer por pura curiosidad, ciertos objetos. Pero que los distintos métodos que se emplean no son en absoluto neutros (objetivos, imparciales, etc.) con respecto al objeto que describen. Aquí por método entiendo simplemente el instrumento. El método para conocer un objeto es el método que pone de manifiesto ciertas propiedades del objeto y no otras, propiedades que juegan, importan, cuando el objeto

está en algún uso. Y este uso del objeto se logra por medio de un instrumento.

En el caso de los estudios académicos, eventualmente, nuestro propósito es conocer el objeto en múltiples contextos. Tenemos, entonces, la posición aparentemente privilegiada de la persona que no está implicada directamente con su método: no lo hace para montar una empresa, defender una doctrina, realizar una distribución, ayudar, destruir, cambiar las cosas. Es más, el método no parece estar implicado con su objeto en forma práctica: no tiene otro propósito el método que el de la descripción desimplicada de las propiedades del objeto, su naturaleza. Pero el instrumento que se usa para determinar esta naturaleza no es en absoluto neutro en relación a propósitos particulares de uso y a las propiedades descritas.

No hay un instrumento, un método científico, que sea neutro con respecto a los distintos propósitos. No existe el método del conocimiento (e. g. “el método científico” en incontables textos). Quien insista en *un* método, flotará en las alturas alienantes de la academia o nadará sin salida en un tubo de ensayo. Porque el asunto es que no existe tal instrumento de descripción neutral, así como no existe el objeto de conocimiento como universal abstracto.

Tómese una célula: puede ser vista en términos del organismo en el que se encuentra, como un elemento que aporta algo específico a un todo orgánico; puede ser vista como una parte en un tejido: como un tejido particular en un tejido mayor; puede ser vista como una entidad autónoma, que funciona para sí, en un medio –por ejemplo, el órgano que la contiene–; puede ser vista como el lugar donde otros elementos existen, los genes, por ejemplo; puede ser vista como el medio donde se producen ciertas reacciones; puede ser vista como un objeto con ciertas propiedades físicas, como resistencia a calores y presiones; puede ser vista como una estructura: una configuración particular; puede ser vista como un elemento en movimiento en un medio con interacción local con otros elementos en movimiento relativo; puede ser vista como el nombre genérico para el organismo de la tierra por excelencia; puede ser vista como el lugar donde habita el organismo terrícola por excelencia, e.g. el gene; puede ser vista como un artefacto para la manipulación; puede ser vista como una fuente de recursos materiales. En fin, una célula es un objeto con múltiples entradas. Estas distintas entradas requieren métodos específicos de incursión.

Si esto es así para una célula ¿qué cabe esperar para entidades como 'la sociedad', 'la cultura', 'el lenguaje'!

Entre las cosas surrealistas que le ocurren a un lingüista en el intercambio cotidiano se encuentra la pregunta del interlocutor interesado: "Bien, cuéntame: ¿cómo es la teoría del lenguaje?" / O, más a secas: "Oye, tú que estudias estas cosas, ¿qué es el lenguaje?" Lo peor es que no pocos lingüistas muerden el anzuelo y tratan de dar respuesta a disparate tal, entrando así al mundo de la fantasía y el engaño –un índice de lo desorientados que están estos colegas y de lo precario del estado de la disciplina. Nadie le pregunta a un biólogo: "y bien, ¿cómo es la teoría de la vida?" o "¿qué es la vida?". Es ridículo. Y sin embargo, con entidades así de complejas como la sociedad, no parece ridícula la pregunta "¿qué es la sociedad?". Pero lo es; así como lo es preguntarse por la teoría de la vida. No falta quien espera respuestas positivas, breves y claras sobre objetos como 'sociedad', 'lenguaje', 'pensamiento', 'cultura', 'humanidad', 'identidad'.

Lo cierto es que si el biólogo pretende explicar la célula en términos absolutos se encontraría mordiendo el anzuelo: no sólo se trata de distintos objetos, distintos tipos de células, sino que cada uno de éstos es un objeto multidimensional y cada dimensión obtendrá un conjunto abierto de métodos de detección, visualización y manipulación, y por cada método se configura un objeto distinto.

Lo peor del caso es que estamos todos habituados a la definición como respuesta a estas cosas. Las definiciones no hacen más que enmarcar, crear el objeto desde una óptica particular. De modo que quedamos satisfechos con fórmulas como: "el lenguaje es un conglomerado estructurado de elementos en relación", o "el lenguaje es el instrumento del pensamiento", o "el lenguaje es la facultad de la creatividad humana", o "el lenguaje es la expresión del pensamiento", o "el lenguaje es el medio de intercambio cognitivo y emotivo entre humanos"; o "la sociedad es la dinámica de dependencia material en las comunidades", o "la sociedad es el lugar del encuentro y la comunicación entre individuos", o "la sociedad es una lucha permanente de clases sociales", o "la sociedad es la coordinación de las instituciones humanas", o "la sociedad es la organización colectiva del hombre", o "la sociedad es una manifestación particular de la ecuación colectivo-individuo", o "la sociedad es la organización de la distribución de energía entre seres humanos", o "la sociedad es el sistema humano de explotación humana", "la sociedad es el lugar donde se realizan los valores

del hombre". El procedimiento es moneda usada en los textos educativos de todos los niveles. El panorama es aplastante en términos de la firmeza con que se arraiga el engaño. Los textos escolares en todas las disciplinas y niveles traen respuestas positivas y relativamente concisas a este tipo de preguntas.

Es tan abrumadora y aplastante la extensión y presión del equívoco y el engaño en estas etapas preliminares del conocimiento, que bien podría considerarse una locura pretender enfrentar en forma crítica esta realidad.

Por ejemplo, sin ir más lejos, el documento oficial donde se da cuenta del sector "Lenguaje y comunicación" del Ministerio de Educación comienza así: "El desarrollo de la capacidad de comprender y producir mensajes verbales y mixtos de complejidad creciente es el propósito global de este sector curricular en la Educación Media" (Ministerio de Educación de Chile: "Lenguaje y Comunicación -Sector Curricular", 1997:55-72, 227-230). Es decir, el propósito global es desarrollar la capacidad de comprender y producir mensajes. Pero resulta, como cualquier lingüista tendrá que conceder, que esta capacidad no se enseña ni se aprende, sino que crece en nosotros, así como nos crece el pelo o como crecemos de porte. Cualquier persona normal tiene esta capacidad, y ésta se desarrolla en el curso de su vida. De modo que este propósito global está cumplido desde siempre. Podemos ahorrarnos la reforma, si eso es lo que pretende desarrollar. Acaso los que formulan las políticas que atañen al lenguaje no saben expresarse bien en él y no tienen los conocimientos necesarios para referirse al tema. Como ése no puede ser el propósito, acaso se trate de otra cosa. Citemos del mismo documento, un poco más adelante: "El subsector Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones comunicativas que deben enfrentar" (íbid.: 57). Al parecer, el desarrollo de esta capacidad comunicativa se reduce a enseñar a los estudiantes a "desenvolverse con propiedad y eficacia". El cuadro es más siniestro de lo que aparentaba: de una mera confusión e ignorancia pasamos a un control de actitudes y reacciones. Porque, ¿qué es lo apropiado? Bueno, depende del contexto: ante un cura, ante un Ministro, ante el dueño de la empresa, ante la señora, ante el chofer de micro, ante el cartero, ante un mendigo, ante un carabinero, ante un juez. Pero esto no se enseña. Crece solo. Y si se pretende enseñar, el intento no puede ser otra cosa que la imposición de ciertas formas. ¿Qué es lo eficaz?

Bueno, mentir suele ser eficaz, engañar. Eficaz es lo que funciona. ¿Y cómo se pretende enseñar esto?

Citemos de “Los objetivos fundamentales” que nuestro Ministerio de Educación concibe para la reforma curricular que atañe al Sector Lengua y Comunicación. Es el mismo documento. Se lee entre estos objetivos fundamentales: “1. Comprender la naturaleza de los procesos de comunicación en diversas situaciones...” Desde Platón que se viene teorizando al respecto sin llegar a nada. No sabemos sobre esta naturaleza. Sí sabemos que la pregunta está mal planteada: si algo nos enseña la corriente pragmática de este siglo es que no hay tal naturaleza: los procesos de comunicación humana en diversas situaciones son complejos tales y tal es la diversidad de tipos de estos “procesos”, y dentro de cada tipo, tal es la diversidad de miembros, que, por un lado, no podrán concebirse más que desde alguno de sus aspectos, y, por el otro, se estará hablando de algún miembro en una incontable familia. Obviamente este objetivo es una quimera, un disparate. Pero acá surge una segunda lectura: quizás el Ministerio quiere decir con “comprender la naturaleza de los procesos de comunicación” algo así como “conocer las reglas que debe seguir el ciudadano en su comunicación con otros ciudadanos y con las instituciones”, adjudicándose el derecho de dictar dichas reglas: Usted se comunica Así. En esta segunda lectura, el Ministerio no peca de ignorante, sino de dictador, aunque, seguramente, tenga las mejores intenciones. Por otro lado, lo cierto es que no hay nada al respecto. Se trata de ciertas ideas de moda, sobre todo desde el continente viejo, Francia principalmente, sobre cómo analizar el lenguaje y nuestra comunicación. Pero no hay un recetario en el campo, son descripciones muy precarias, y de haber tal recetario, sólo sería una imposición artificial.

Sigamos citando. Otro objetivo fundamental: “5. Comprender la importancia cultural de la literatura...” La más básica revisión de la crítica literaria en torno a cualquier texto consagrado revelará que no hay acuerdo aquí tampoco. Ni podría haberlo. Ni debería haberlo, más que en un régimen dictatorial: un acuerdo impuesto por la fuerza. En esta lectura de este “fundamento” de la nueva Reforma, el Ministerio está hablando de la posibilidad de comprender cuál y cómo es la importancia cultural que tiene la literatura. Pero no hay nada que comprender. No hay un objeto claro del conocimiento sino un ámbito amplísimo de posibilidades. El intento de comprender en grande la importancia de la literatura es una variante más del mismo equívoco y engaño ya mencionados. No hay una respuesta a asunto

de este tamaño. De hecho no hay asunto: hay muchos asuntos y muchas maneras de verlos. Pero la pauta abre espacio para la charlatanería en nuestras escuelas. Toma años de dedicación, un ambiente de cultivo disciplinario de generaciones, y no poco talento formar a una persona que pueda llegar a conducir el aprendizaje en alguna de estas posibilidades de trabajo que ofrece el amplio campo de relaciones entre literatura y cultura. Esas personas, salvo muy contadas excepciones, no existen en Chile. Y no existe la posibilidad de formarlas.

Una segunda lectura de este objetivo fundamental que es “comprender la importancia cultural de la literatura” es “que se entienda (y obedezca) que es bueno leer literatura buena para la cultura”. Esta segunda lectura, dado que no se presenta como un chiste, tendrá que resultarnos asombrosa: se trata de que el Ministerio quiere que la gente lea y simplemente lo ordena (en forma algo oblicua). Aquí no hay más que discutir: el Ministerio ya definió “cultura”, “literatura” e “importancia”.

Sigo citando objetivos fundamentales: “7. Entender las funciones fundamentales que desarrollan los medios de comunicación masiva”. Aquí el texto no se refiere a la propuesta de McLuhan, donde encontramos una visión del desarrollo de las técnicas en términos de las funciones orgánicas del hombre, lo que no estaría nada de mal. Se trata, más bien, de un vago objeto “los medios de comunicación masiva” con funciones fundamentales. Nadie conoce esto. El asunto es demasiado grande y complejo para caber en texto alguno u otro diseño que organice el contenido. Lo que hay es una multiplicidad de entradas que definen una multiplicidad de potenciales objetos del saber. Además, concebir que los medios de comunicación masiva desarrollan funciones fundamentales ya está poniendo el carro delante de los caballos, como se dice por ahí. Porque los medios de comunicación no desarrollan funciones fundamentales (en el sentido de e.g. “informar a toda la gente”, “servir para democratizar un país”, “servir de vínculo entre los ciudadanos”, “ayudar al mejor conocimiento de la sociedad”, “acercar a los hombres”, etc.). Un efecto de la computadora en línea quizás sea la eliminación del político como profesional. Ojalá. En todo caso, no sabemos aún. Otro efecto (no lo llamemos función, porque no ha sido concebida para desempeñar esta función) quizás sea la eliminación de la escritura, y con ella toda la literatura, así como la conocemos. No sabemos. Estos medios llevan apenas una década de existencia. No sabemos nada de su “naturaleza”, a no ser que un dictador se instale a dictar cómo deben usarse y para qué. En todo

caso, poco tiempo durará una política así de estulta: los medios se desarrollan sin pedir permiso alguno. Crecen y evolucionan. Preguntarse por la naturaleza de los medios, así, en grande, es igual de disparatado que preguntarse por la naturaleza del hombre, de la sociedad, del lenguaje, de la vida, del universo.

Aquí la Iglesia Católica en nuestro país (seguramente en línea *internet* con Roma) lleva adelante una campaña sistemática, entre las no pocas que tiene, contra lo que se denomina relativismo valórico: una invención de las instituciones acomodadas para mantener el *status quo*. Se lucha contra la diversidad valórica, el relativismo valórico, desde un conglomerado de valores provechosos para algunos. Estos son justamente los que defienden la unidad valórica. Son los valores antiguos. Y aquí 'valor' tiene la connotación económica también: se trata de cerrarle el paso a nuevas formas de vida humana, formas que no tienen ningún compromiso con los dueños de los viejos valores. Más adelante veremos una manera de caracterizar y analizar lo que estos valores puedan ser, dándole así una forma a este objeto indefinido que es el 'valor', y orientándonos con respecto a lo que está ocurriendo.

En este juego de los valores también entra el Ministerio de Educación. Nos dice el Ministro José Pablo Arellano refiriéndose a la Reforma Educativa: "El desafío no es cuánta información se entrega. La información es inconmensurable y además es volátil. Hoy día es decisiva la formación en valores y es perentorio el desarrollo de la afectividad. La crisis de civilización así lo exige" (*El Mercurio*, 5 de enero de 1997: "El sentido de la reforma educacional"). También está en la *internet*, la red global que terminará por sacudir todo este polvo). Esto está sacado de contexto, se admite. El punto que me interesa aquí es el de los valores y los nuevos tiempos: es obvio que los nuevos tiempos, si algo traen, es la ruptura con los valores establecidos. No hay que impartir un conjunto determinado de valores, porque los medios traen una gama abierta de valores, no un sistema o doctrina, sino el espacio para todas ellas y la no dictación de ninguna. Se nos dice: "El desafío no es cuánta información se entrega". Cuidado, con esa premisa quizás se guarde cierta información clave. Pero, lo más importante: la información global no la manejan los Estados. De allí el grito de alerta. Las corrientes de la información derrocan el muro de los países. El Estado no tiene control sobre esto: no puede detener la información en la frontera, no puede inspeccionar la información, no puede cobrar impuestos por la información

que ingresa. Lo único que queda es reaccionar con los valores, para atajar el viento. Aquí surgen los anuncios del fin del mundo. Se crean líneas políticas, ideológicas, movimientos rígidos ante el impacto, intentos varios de detener la puesta del sol. Son reacciones al cambio desde una postura que no se incorpora, que es lenta en adaptarse. Tarde o temprano, en todo caso, la forma social cede a la fuerza del cambio material.

Por otro lado, cuando alguien anuncia “la crisis de la civilización” o “la crisis valórica”, “el apocalipsis”, hay que andarse con cuidado: seguro que por ahí hay una alcancía (los impuestos de los contribuyentes, por ejemplo) donde se colectan los pesos que van a detener esa crisis. Pero no hay nada que detener ni postura que adoptar. El proceso de relativismo valórico, el efecto de *collage* o mosaico, como también se le ha llamado, está con nosotros querámoslo o no. Uno puede reaccionar como le plazca con respecto a esa realidad (¿te gusta la lluvia? Sí. A mí no.). Ciertamente, no es el Estado el que deba definir algo en este terreno. Pero así lo hace en Chile (y aquí la concertación es amplia: la Iglesia, el Estado, la institución militar, los conglomerados económicos, los políticos, todos unidos contra el viento). El Estado nos dicta la postura rígida a tomar. Y todos lo aceptamos en forma automática. Entretanto, las cosas están pasando querámoslo o no y hay una serie de individuos proclamando discursos a contrapelo de las tendencias globales, alienando a medio mundo, inventando procesos diabólicos o crisis, para luego cargar contra estos males con supuestas reformas y otras medidas de alto vuelo y gran humanismo.

Como he dicho, volveré más adelante a referirme al tema de los valores desde una perspectiva que al menos intente visualizarlos. Insistiré, por ahora, en lo equivocado, alienante y propagandístico que me parece todo el planteamiento que se hace en torno a la supuesta reforma educativa actual. Revisemos ciertas confusiones, ciertas premisas y supuestos en la polvareda educativa. Piénsese en este supuesto: todos parecen estar de acuerdo en que la educación es buena. Y bien, ¿por qué? Es decir, la educación que tenemos no es buena, hay que reformarla, pero la educación (¿del futuro?, ¿del siglo pasado?, ¿de Estados Unidos?) es buena y hay que dar más de eso a todos los chilenos... ¡Qué disparate más grande! Aquí no discuto yo que nos vayamos a los bosques a vivir con los monos. Tampoco digo que la educación sea mala. No podría decirlo porque no hay tal entidad “la educación”. Simplemente digo que la premisa que la educación es buena no tiene sentido. No sabemos de lo que estamos hablando cuando decimos algo así. Y, sin

embargo, estamos dispuestos a embarcarnos en una gran reforma de la educación y creemos que eso es bueno y perdemos tiempo y recursos en eso. No se discute que se invierta en el sistema educativo estatal. Pero ¿por qué tanta retórica para algo que no es más que eso, una inversión?

Simplificando un poco el modelo popular, el grueso de la gente entiende por educación primaria y secundaria una escuela, una profesora o profesor dictando materias en una sala y a los alumnos sentados escuchando y escribiendo en sus banquitos por horas, día a día. ¿Es eso bueno? Bien, es “bueno” si no se tiene con quién dejar a los niños, mientras uno o una está en otra actividad. También es “bueno” para evitar que los muchachos causen desmanes a la propiedad –como un mecanismo de encierro. ¿Acaso se aprenda algo en el lugar que llamamos escuela? Seguramente. El ser humano aprende cosas en toda circunstancia: es inteligente. ¿Pero acaso las profesoras y profesores tienen algo que enseñar? Seguramente. Están, a su manera, obligados a hacerlo, así como están los niños obligados a permanecer en la escuela. Pero en la escuela les muestran cosas nuevas a los niños y les enseñan cosas útiles. Es cierto. Pero eso ocurre en las cárceles también y en los campos de concentración y en las carpas de refugiados y en los regimientos. Hay una gama de tipos de lugares donde se enseña y aprende. El computador es un lugar así. Especialmente el que está conectado a la red global. Cuando se dice que la educación es buena, se implica lo que el sistema educacional chileno impone. Y lo que impone es un recinto, un instrumental básico, un horario, un profesor, unos programas, un uniforme y otras normas disciplinarias. El resto, lo que realmente vale, no tiene nada que ver con el sistema educativo chileno. El resto de lo que ocurre en una escuela, la variedad que podemos llamar enseñanza-aprendizaje, podría ocurrir y de hecho ocurre, en contextos alternativos en variedad de formas.

Aquí se va a decir que la reforma justamente va a eliminar la sala de clases tradicional, y la profesora tradicional, y los métodos tradicionales, etc. Eso está muy bien. Eso tiene que darse. Es hora que ocurra. Pero aún no se ve. Es cosa de salir y entrar en la primera escuelita que vean para darse cuenta de que de eso no hay nada, ni se ve que esté ocurriendo. Las salas son iguales: frías en invierno, mal ventiladas, mal iluminadas, con pésima infraestructura. Los patios siguen polvorientos o barrocos, sin recursos adicionales. Los profesores siguen al frente de la clase, mal pagados, pasando materia. Los alumnos siguen sentados por horas, los más, pensando en otras cosas. No hay gimnasios, piscinas, viajes al extranjero, excursiones ecológicas, labora-

torios equipados, instrumentos musicales, conciertos, cine. Los niños y jóvenes están condenados a la escuela estatal como a un recinto carcelario. Y ahora la sentencia les aumentó en tres semanas. Dice el Ministro que es para igualar a Chile con otros países en rendimiento escolar, países donde los niños van a una escuela con bibliotecas calefaccionadas y equipadas, acceso individual a computadoras y conexiones globales; donde los muchachos están en la piscina, o en la sala de música haciendo rock, o practicando con un profesor algún instrumento, o en el laboratorio de física o química o electrónica, lugares bien equipados y con excelentes instructores, o están en la sala de videos, viendo cine, o en un comedor, comiendo un almuerzo completo. No hablemos. Dan ganas de llorar.

Se dice que la reforma va a cambiar la escuela antigua (que ahora, injustamente, recibe todo tipo de críticas). No es la reforma la que cambia a la escuela. Los cambios se imponen desde las nuevas maneras de producción, la irrupción tecnológica, los satélites y tecnologías de comunicación, la sociedad de consumo masivo, los mecanismos de préstamo e inversión. La reforma no influye en nada a estos cambios. La reforma educativa tendría que llamarse administración educativa.

También cabe prestar atención a la desorientación en los discursos que hablan de la tolerancia y la variedad en la educación: el sistema escolar es una máquina duplicadora de contenidos y formas, no sólo en Chile. En un sentido no tan metafórico, cabe concebir a la escuela como un lugar principal donde se produce el contagio o contaminación masiva de ciertos contenidos y formas en la población. Démosle curso a esta metáfora. Obviamente es importante controlar este lugar. El punto es que se quiere contagiar ahora de forma algo distinta. Seguramente, se ha detectado que la enfermedad educativa no pega bien en los locales actuales, o pega, pero no juega con las exigencias laborales y económicas de la sociedad. La educación tiene este parentesco vital con las enfermedades contagiosas. Pero, mientras la gente se aleja, se vacuna, evita las enfermedades, el sistema educativo tiene instalado los centros de contaminación de contenidos y la gente acude y debe acudir a ellos. La reforma se reduce a ciertas variaciones en la manera de contagiar los contenidos educativos epidémicos, como también la inclusión de algunos contenidos novedosos. De modo que no se tiende a la variedad y la tolerancia por vía del recinto escolar, sino todo lo contrario, la uniformidad y la reducción. La reforma es una reforma al sistema que implementa la uniformidad y la reducción a nivel nacional.

En términos de la duplicación de estos contenidos y formas, ahora habría algo novedoso. La reforma es la reforma de los métodos de duplicación y lo duplicado. Lo que se reduce a algunas nuevas formas y contenidos. Estas novedades, claro, nos llegan del primer mundo, que nosotros debemos duplicar con cierto decoro, pero no mucho.

El Ministerio podría encogerse de hombros y exclamar “es nuestra realidad; tenemos que hacerlo así; los tiempos lo obligan”. Pero no lo dice. No lo dice porque, si duplicáramos al primer mundo en este terreno, buena parte del equívoco y engaño local quedaría al descubierto y descolocado. Así, el asunto viene envuelto en una retórica que no deja ver de qué se trata.

Otro supuesto: la educación de la sociedad chilena está en manos, tiene que ver, depende del Ministerio de Educación. La educación de una sociedad no depende de los programas educacionales de esa sociedad, pero éstos sí son un efecto de aquélla. La educación de una sociedad, en primer lugar, es uno de esos objetos que no son objetos, propiamente. No es algo que esté en las manos de nadie. No se puede reformar la educación. Cuando se habla de reforma de la educación, lo que se quiere decir es ciertas alteraciones del sistema educativo, modificaciones como el número de horas en el recinto escolar, el número de alumnos por profesor, el número de alumnos por computador, los contenidos en los programas que se dictan, el tamaño de la sala de clases. En fin, una serie de medidas que aparentemente tienden a mejorar la calidad de la educación. Nada distinto se está formando. Pero, si eso se entiende por reforma educacional, la sociedad chilena ya está en parte reformada hace algún tiempo. Las escuelas simplemente son recintos comparativamente primitivos y hay que ponerlos al día. Eso es toda la reforma. Lo que poner al día significa, sin embargo, queda un poco al juicio arbitrario del grupo de turno. Aunque, en general, el día les va enseñando lo que es ponerse al día: faltan enchufes, falta un techo, falta piso, falta calefacción, faltan cuadernos, falta tiza, faltan libros, faltan profesores, falta una puerta, falta ventilación, falta alimentación, falta ropa... falta “educación”.

De la cita del Ministro (“Hoy día es decisiva la formación en valores y es perentorio el desarrollo de la afectividad. La crisis de civilización así lo exige”) también se extrae lo perentorio o decisivo de un “desarrollo de la afectividad”. ¿Qué será eso? ¿Acaso entrenar a la gente a ser más dócil? Seguramente no se trata de despertar y facilitar la libre actividad sexual entre los ciudadanos. Una lectura obvia de “desarrollo de la afectividad”. A lo

mejor quiere decir que falta amor. Producto universalmente escaso. Aquellos que creen que dios vino a la tierra para repartir de este producto, tendrán que aceptar que su éxito ha sido, a lo menos, discutible. ¡Qué podemos esperar del Ministerio de Educación de Chile en esta materia!

Justamente pasan desapercibidas estas cosas por lo vacías que son: no dicen nada y las escuchamos como escuchamos música en la radio, o a los pajaritos trinar en la mañana, o a una máquina haciendo ruido: sin mayor cuestión ni interés. Hablamos de estas cosas también así como hablamos de temas banales: ¿Está feo el día ah? Está feo. Pucha que hace frío, ¿cierto? Cierto. Hace falta más afectividad, ¿cierto? Cierto. Es bueno que se eduquen las nuevas generaciones, ¿cierto? Cierto. Mucho más crítico e informado, lamentablemente, es el tema del fútbol entre nosotros. Sobre eso, sin embargo, prefiero no extenderme para evitar ser linchado.

Partiremos ahora de otro lugar, para volver luego a los tópicos iniciales.

Nicanor Parra por ahí ha dicho que no importa lo que se les diga a los periodistas en las entrevistas: igual sale después cualquier cosa en la entrevista publicada, menos lo que uno dijo. Supuestamente nosotros, en estos contextos académicos, no nos damos el lujo de decir cualquier cosa. Aunque, de hecho, ¿qué sabemos de cómo se entiende nuestro discurso en nuestra audiencia? Acaso lo que ocurre con los periodistas y las entrevistas no sea más que lo normal en la comunicación humana: cada cual entiende lo que se dice a su manera, y si lo reproduce luego, esa reproducción o réplica sale distinta de la versión original. El cuadro es alarmante: apunta a que no existe la comunicación.

Lo anterior tiene el carácter de una pregunta filosófica: ¿cómo saber si los demás entienden nuestro discurso así como nosotros lo entendemos?

Pero esta pregunta filosófica tiene variantes en el plano de lo político, lo práctico, lo social. De “¿cómo saber si se entiende lo que decimos” pasamos, por ejemplo, a la versión “¿cómo hacer para que los demás entiendan lo que hay que entender?”

La pregunta, en ambas versiones, plantea la cuestión de una metodología, de una manera de tratar el asunto para llegar a alguna respuesta.

En la variante filosófica nos encontramos con problemas que tienen que ver con una dispersión inicial: se supone que nuestras mentes son islas impenetrables por el otro; se supone que nadie sabe lo que el otro está

pensando; se supone que no podemos inducir en forma segura los pensamientos que tenemos, o que queremos, en el otro. De modo que ciertos supuestos básicos y estables en la comunidad parecen impedir una respuesta simple a la pregunta filosófica. Estos supuestos, más bien, nos dicen que es imposible saber que el otro, nuestro interlocutor, nuestra audiencia, entiende lo que decimos.

Pero ¿no es el lenguaje justamente el instrumento de la comunicación, el instrumento de la conexión, del vínculo, del entendimiento entre las mentes? Ese es otro supuesto, que parece contradecir los anteriores, y sin embargo circula en el mismo magma de supuestos comunitarios que aquéllos. Hay aparente contradicción entre estos supuestos comunitarios, pero coexisten sin toparse en la práctica social. Se usan unos u otros de acuerdo a las circunstancias y éstas no suelen ser tales que convoquen a supuestos contradictorios. Sólo se topan estos supuestos, sólo aflora la contradicción, en el análisis filosófico, causando, a veces, asombro en la gente y fuente de trabajo en el filósofo. Se topan allí estos supuestos, justamente porque ese “allí” es un lugar fuera del mundo. Allí se topa de todo. La de este filósofo que visualizamos, que no deja de personificar una actitud muy común (los hay de otros tipos), es una topología inexistente. Es el plano de las ideas a secas. Puestos allí, claro, los supuestos se contradicen. Pero también podría decirse que no se contradicen, no habiendo nada que decir; no habiendo topología donde toparse. No existiendo ese “allí”.

Por el lado social, la pregunta decíamos, tiene la forma más aplicada de “¿cómo se hace para que se entienda lo que se dice?” y otras versiones más específicas, como “¿cómo ocurre que los demás entienden como yo?” Aquí el supuesto es que el entendimiento es posible, aunque no se define qué es el entendimiento. Se supone que, de alguna manera, esto se hace, de alguna manera, ocurre.

¿Cómo se hace el entendimiento en el discurso? ¿Cómo ocurre el entendimiento en el discurso?

Si nos pusiéramos a medir la retención que un oyente desempeña del discurso original de un hablante —en palabras y frases reproducidas—, tendríamos que concluir que retiene sólo un porcentaje ínfimo del total original. Además, nuestro oyente altera el original de varios modos: aparecen, en su reproducción, palabras que no estaban en el original, frases que no estaban y significados que no estaban. Por otro lado, si son varios los oyentes que estudiamos, nos encontraremos con que varía el tipo de

deformación del original en cada individuo. El resultado apunta a un caos: no se puede predecir nada con respecto a lo que se retiene de un discurso original, ni a cómo este discurso original es transformado por el oyente. Lo anterior corresponde a un método cuantitativo dentro del campo que hemos nombrado del entendimiento discursivo. De este método, tendríamos que concluir que no hay entendimiento discursivo entre humanos, que la evidencia en el plano de la memoria indica que los sujetos no son capaces de replicar los mensajes recibidos y que la producción de estas pésimas réplicas varía de individuo a individuo.

Algo está fallando con el método, porque es obvio que, independientemente de que no podamos reproducir exactamente lo que escuchamos, aun así lo entendemos.

Por ejemplo, a un colega que sabe estas cosas le pregunté cuántas personas trabajan en la Universidad de Concepción. La mitad, me dijo. Tuve que reírme. Es como si me hubiera hecho cosquillas directamente. Entendí el chiste.

Volvemos a la pregunta: ¿Cómo es que entendemos?

Una teoría popular por doquier (también en círculos académicos) nos dice algo así como lo siguiente: el hablante produce ideas en su cabeza, las que luego transforma al código lingüístico y transmite al oyente. El oyente, por su lado, conocedor del código, transforma las palabras a ideas en su cabeza. Las ideas de ambos son las mismas, porque comparten un mismo código. Siendo las ideas las mismas, hay entendimiento: el entendimiento es el traspaso de ideas de una mente a otra, a través de un código común. No son, entonces, las palabras, sino las ideas lo que cuenta.

La teoría popular (que, como dije, también es popular en la academia) está lejos de ser ciencia; está lejos de constituir una hipótesis cotejable. De hecho, hay razones para pensar que está basada en ciertas confusiones. Sin embargo, independientemente del asunto de su coherencia, verdad o adecuación, *en* esta teoría popular se manifiesta algo que es central en relación a lo que es el entendimiento humano en el plano del discurso y de cómo se fabrica este entendimiento, a saber, las metáforas. Es un aspecto del discurso, del lenguaje en general, al que me referiré brevemente. (Para una exposición amplia, ver mi *Metáfora y lingüística cognitiva*, 1997. Santiago: Bravo y Allende, Editores).

Cuando alguien me dice que el entendimiento discursivo es el traspaso de ideas de una mente a otra, está implicando una concepción muy

particular de lo que son las ideas, lo que son las mentes, y lo que es el entendimiento. La concepción puede resumirse así: *Las ideas son objetos, la mente es un contenedor, el entendimiento es tener (estos) objetos en el contenedor, la comunicación es pasar (esos) objetos de un contenedor a otro.*

Veamos la primera de estas metáforas que subyacen esta teoría popular sobre entendimiento. La metáfora es *las ideas son objetos*. Tenemos dos ámbitos, las ideas, por un lado, y los objetos, por el otro. La metáfora nos instruye a concebir las ideas como objetos. Esta es una metáfora activa en expresiones como “tiene muchas ideas”, “conté tres ideas” (porque, en lo concreto, uno puede tener o contar bolitas o monedas), “me dio una buena idea” (porque, en lo concreto, a uno le pueden dar una manzana o un regalo), “me robó esa idea” (a uno le pueden robar una bicicleta), “es una idea bonita”, “es una buena idea”, “es una idea clara”, “es una idea oscura”, “es una pequeña idea”, “es una idea sólida”, “es una idea contundente”, “es una idea bien formada”. En fin, la lista no tiene fin. De hecho, no es una lista, sino una manera de conceptualizar ideas, una manera de fabricar entendimiento en torno al concepto ‘idea’. Esta fabricación de entendimiento nos dice básicamente: concibe las ideas como objetos. De modo que podemos aplicar lo que sabemos sobre objetos a las ideas. Esa es la metáfora *las ideas son objetos*. Vista como instrucción, la metáfora aparece como una norma lingüística. De hecho, sin embargo, se trata de algo que heredamos cuando heredamos el lenguaje que hablamos. No somos libres de pensar en las ideas como se nos plazca, sino en términos de las metáforas existentes. Estas son varias, claro. Por ejemplo, una idea puede ser “peligrosa” (metáfora de animación), “exquisita” (metáfora de digestión), “firme” (metáfora de estabilidad y de objeto), “productiva” (metáfora de progénesis o fabricación), “con ramificaciones” (metáfora vegetal), “colorida” (metáfora pictórica), “valiosa” (metáfora comercial), etc. Hay muchas opciones para la concepción de ideas. Por otro lado, no se dice, por ejemplo, “una idea con mal olor”\*, “una idea de color blanco”\*, “una idea áspera”\* “una idea derretida”\*.

¿Quién crea las metáforas? Ese es un tema. No las crea nadie. No son decisión de nadie, ni invento de nadie. Se producen y reproducen en el colectivo y se manifiestan en el lenguaje, en el pensamiento y en la acción.

Volvamos al ejemplo. Decíamos que cuando alguien me dice que el entendimiento discursivo es el traspaso de ideas de una mente a otra, está implicando una concepción en donde las ideas son objetos, las mentes son

contenedores, el entendimiento es tener estos objetos en el contenedor y la comunicación es pasar esos objetos de un contenedor a otro. Dábamos ejemplos de la metáfora *las ideas son objetos*. Otra metáfora activa en la teoría popular que nos sirve de ejemplo, entonces, es *la mente es un contenedor*. Esta metáfora se manifiesta en expresiones como “sácate esa idea de la cabeza”, “no me metas más ideas en la cabeza”, “no sé cómo le cabe tanto en la cabeza”, “ya no le entran más ideas”, etc. Estas expresiones se entienden en la medida en que yo conciba la mente como un contenedor, y las ideas, como objetos que pueden entrar, salir y ocupar espacio en el contenedor.

La tercera metáfora implicada en la teoría popular sobre entendimiento discursivo, decíamos, es *entender es tener objetos(-ideas) en el contenedor(-mente)*. Expresiones que manifiestan esta metáfora son “tengo una idea”, “tiene la cabeza vacía”, “no tiene nada en la cabeza”, “cabeza hueca”, “no le entra en la cabeza”, “métetelo de una vez en la cabeza”. Por último, el entendimiento entre un hablante y un oyente, nos dice esta teoría popular, se produce en la medida en que haya traspaso de ideas de una mente a otra. Aquí la metáfora es *comunicar es traspasar objetos(-ideas) de un contenedor(-mente) a otro*. Ya se han visto algunas expresiones dentro de esta concepción metafórica: “toma esta idea”, “dame una idea”, “se robó una idea”, “suelta esa idea”, “se llevó mi idea”, “me dejó una idea”, “trajo una idea”, “exportó esa idea”, etc. Es decir, todas estas expresiones se inscriben también en esta metáfora de fondo, así como también la teoría popular de que partimos.

Por otro lado, la metáfora también opera en el plano de los hechos, los pasos inferenciales instalados y las acciones que se realizan: si se concibe la mente como un contenedor de ideas-objetos, se infiere por doquier que una persona debe tener ideas compatibles en su contenedor; de otro modo hay conflictos en el mismo. Aquí hay profesiones instaladas en la metáfora: psicólogos y terapeutas de variado rango y sutileza, sin descontar su variante ancestral aún activa: el cura predicador y confesor. También se infiere de la concepción de la comunicación como traspaso que es posible llenar el contenedor de las personas con distintas ideas. Esto está tan instalado que no hace falta mencionarlo: ‘propaganda ideológica’ es el título genérico para una de las manifestaciones sociales de esta metáfora. Esto ya es indicativo de la conexión entre metáfora y valores, que ya se anuncia.

Piénsese en otros ámbitos sociales donde opera la metáfora. El ámbito moral, por ejemplo, obviamente conectado al formativo (educativo) general. Una de sus metáforas tiene que ver con rectitud. Hay personas derechas

y otras chuecas. Hay desviados sexuales. Gente que va por el camino recto. Otros se desvían de la ruta. Se habla de enderezar a un niño. Una vida recta, rectitud espiritual; asunto torcido. De esa concepción surgen actitudes y hechos a granel. Por ejemplo, pensar y obrar como si la vara fuera un instrumento para el crecimiento derecho del niño, así como lo es para el árbol. Una realidad aún extendida en nuestro medio.

Habíamos visto que la réplica que un oyente pueda hacer del mensaje de un hablante es pobre y defectuosa. Desde la perspectiva de las metáforas, el cuadro que tenemos es otro: se trata de un marco de producción y concepción, una manera de hacer y entender los mensajes, que controla al lenguaje. De modo que la réplica ya existe en nosotros, desde que hablamos el lenguaje del caso. No necesitamos reproducir una réplica del mensaje, porque lo que importa para entender el mensaje ya está duplicado en nosotros: pertenece al sistema que opera con el lenguaje, a nuestro bagaje heredado. Esto viene a explicar el hecho de que no podamos reproducir un mensaje, pero sí logremos entenderlo. Contamos con una instrucción básica que nos conduce tanto a producir como a interpretar un mensaje de una cierta manera. La metáfora *las ideas son objeto*, por ejemplo, es una instrucción que nos dice, básicamente: vea, organice, codifique y actúe como si las ideas fueran objetos. Otro tanto vale para las metáforas *la mente es un contenedor*, *la comunicación es traspaso de objetos*, *entender es tener objetos-ideas en el contenedor-mente*. La forma particular del mensaje puede variar, como cuando hablamos de “cinco ideas”, o “una idea articulada”, cuando hablamos de “meterse una idea en la cabeza”, “recibir muchas ideas”, y de “dar ideas”, pero no varía el formato de fondo, el marco conceptual con el que se construye y se emplea el mensaje del caso.

Podríamos preguntarnos en este punto si acaso la metáfora es reproducible por el oyente en el contexto de la comunicación. Es decir, si se acepta la explicación de que el mensaje no es replicable porque lo que lo hace entendible ya está en nosotros, cabe la pregunta de si podemos llamar a conciencia aquello que hace el mensaje entendible, a saber, la metáfora del caso. ¿Es esto algo que el oyente pueda reproducir? La respuesta a esto no es simple. Es obvio que, en parte, el oyente puede reconocer lo que está en juego al entender alguien que dice, por ejemplo, que “no le caben más ideas en la cabeza”. Pero lo que está en juego al hablar es un conocimiento tácito: estamos usando de la metáfora en cuestión en nuestra producción y comprensión de mensajes en forma automática, como usamos la mano para

escribir o los órganos que articulan el habla al hablar: no estamos conscientes de lo que hace posible que escribamos y que hablemos al hacer estas cosas; nuestra atención la ocupan otros propósitos. Obviando una discusión sobre el término “cognitivo”, podemos decir que la metáfora pertenece a un aparato cognitivo que organiza al lenguaje y no al lenguaje mismo. La metáfora está operando cuando producimos y entendemos mensajes, así como un desatornillador cuando atornillamos tornillos, pero no es algo que queramos decir con los mensajes, así como no es un desatornillador algo que queramos hacer cuando atornillamos. Es posible referirse a la metáfora desde el lenguaje, pero al hacerlo estamos, en primer lugar, haciendo uso de ella, y en segundo lugar, haciendo un uso muy particular del lenguaje, a saber, una teoría sobre un aspecto del mismo. No podemos formularnos en el lenguaje sin la metáfora, por lo que la explicación tiene un límite. Pero este límite no es otro que el que se actualiza en las distintas opciones explicativas en las ciencias naturales y las diversas técnicas: allí también operan las metáforas como marcos básicos de entendimiento. Tenemos, por ejemplo, concepciones como la de la electricidad como un “flujo”: se habla de “corriente eléctrica”, “cortar la luz”, “interruptor”, “resistencia”, “conducción”. El átomo como un sistema planetario. El efecto de gravedad como una fuerza. La vista como una óptica. El cuerpo como una máquina. La inteligencia como un programa. Etc.

Desde la especulación genética neoevolucionista, nos encontramos con un obvio candidato a constituirse en la forma material de la metáfora, a saber, el meme. Los neoevolucionistas, con Dawkins a la cabeza, han planteado la contrapartida cultural del gene. Así como el gene es la entidad con permanencia evolutiva en el ambiente biológico, así también lo es el meme, en el ambiente cultural. Así como en el gene encontramos la base última para la opción biológica en un organismo, un rasgo particular que se realiza en el organismo como opción dentro de su entorno, así también en el meme encontramos la base para una opción cultural en una comunidad.

Hasta ahora, sin embargo, los distintos intentos que hay de caracterizar al meme son poco precisos y de muy variada índole. Entre ellos se encuentran instrucciones como “cree en Dios”, o “cree en la vida futura”, modos de organizar una relación social, como la fórmula de la familia nuclear de la época industrial, y maneras de producir un artefacto, como en la creación cerámica, ingenieril, urbanística, de sastrería y culinaria. Es

decir, el meme no se especifica, ni se ofrece un cuadro de los tipos de memes que hay. Es obvio que una forma como “cree en Dios” pertenece a un nivel demasiado específico para constituir algo estable: ¿qué es “Dios”?, ¿cómo se lee esta instrucción? Lo mismo tenemos cuando se hace referencia a las técnicas mismas: ¿es un desatornillador, un alicate o un clavo, un meme? Con respecto a lo primero, no tenemos respuestas y a esto último se responderá que sí, que tanto el desatornillador como el alicate como el clavo son memes. Pero es obvio que, por ejemplo, el alicate es un artefacto particular dentro de una técnica más general que tiene que ver con asir un objeto en forma cruzada con dos extensiones unidas en un eje que rota. Hay una variedad de instrumentos que pueden concebirse como manifestaciones de este meme: distintos tipos de pinzas, tenazas y alicates. Cada tipo es una variante del meme y cada objeto es la realización de la variante en cuestión. Por otro lado, vemos, en los ámbitos culturales mencionados, tres tipos de memes: conceptual o cognitivo el primero (“cree en Dios”), interactivo o social el segundo (la familia nuclear: una mujer, un hombre, sus hijos, unión de por vida; el hombre trabaja fuera de la casa, la mujer trabaja en la casa); instrumental o motriz el tercero (un alicate, un desatornillador).

Desde el análisis metafórico-cognitivo, podemos formular con más precisión la constitución de los memes conceptuales, en tanto entidades que se instalan en nuestro cerebro y de allí organizan nuestras acciones. Tomemos la instrucción “cree en Dios”, uno de los memes que mencionan los neoevolucionistas. Observamos que “Dios”, en la variante que nos interesará, se concibe como un agente superior. La realidad se concibe como hechos, en el sentido de algo que alguien, dios, hace. Esta variante se inscribe en el meme genérico *lo real es obrado o la realidad es una obra*. Esa es una metáfora que nos guía a pensar en la realidad como “hechos”, es decir, la consecuencia de “actos”: un conglomerado de circunstancias y objetos creados por alguien. Aquí, obviamente, las variantes son muchas: hay dioses responsables de los fenómenos naturales (tormenta, trueno); otros encargados del bienestar de la gente (sus cosechas, uniones, reproducción); otros encargados de los muertos; de la guerra; de los cuerpos celestes; de las estaciones; de las características humanas; del orden social; de los destinos particulares.

Eventualmente surge el dios que se encarga de todo, el superagente, pero vemos que, por ejemplo, en el caso del dios cristiano, así como nos llega éste

a través de Roma, este dios está lleno de ayudantes: ángeles, santos, patronos, la Virgen, el Espíritu Santo, Jesús. También tiene sus enemigos este dios: el demonio y sus secuaces. Este último es el agente responsable de las cosas “malas” que ocurren. De modo que tenemos dos agentes superiores que producen la realidad en la variante cristiana.

Un meme-metáfora que compite con el que hemos formulado como *lo real es obrado* o *la realidad es una obra* es el meme-metáfora *lo real es lo causado*. El primero, llamémoslo el meme religioso (o animista), este último, el meme científico (o materialista). Las variantes de este meme científico encuentran manifestaciones claras en los intentos de las ciencias de explicar y controlar la realidad: las ciencias físicas y químicas, por ejemplo. Pero también encontramos este meme-metáfora de *lo real como lo causado* en teorías y doctrinas, como la darwiniana de la evolución de las especies y la marxista del materialismo histórico. Aquí no hay agentes responsables por los hechos de la realidad, sino principios que originan y explican los hechos de la realidad. (Nótese que la palabra “hecho” está infiltrada en un meme que no le corresponde –una muestra de cómo el meme agentivo penetra fuertemente el discurso científico, y el discurso de lo real en general).

Si pienso que hay una agencia, un alguien responsable de cómo la realidad es y lo que ocurre, estoy obedeciendo al meme religioso. Si pienso en algo –causas, principios o leyes naturales– que dan cuenta de la realidad, estoy obedeciendo al meme científico. Ambos memes se caracterizan aquí como metáforas, apareamientos entre dos ámbitos conceptuales: *lo real* con *lo obrado*, por un lado, y *lo real* con *lo causado*, por el otro. En el primer ámbito nos encontramos con algún *agente*, en el segundo con algún *principio* o *ley natural*, como el origen de lo real.

Ahora bien, ambos memes, ambas metáforas, no tienen otra función que la de sobrevivir. Es ridículo plantearse el asunto de la verdad en este plano. Los memes son opciones evolutivas, tienen que ver con la sobrevivencia, la permanencia, la inmortalidad, no con la verdad. Alguien podría pensar que la verdad es una opción superior, pero el punto es que ambos memes se adjudicarán la verdad, *ipso facto*. No hay criterios externos para cotejar la propiedad, la verdad de estos memes, otros que los que tienen que ver con su historial de sobrevivencia. El asunto de la verdad no está en cuestión aquí, aunque la competencia entre estos memes se realice apelando *ipso facto* a la verdad, la firmeza, la incuestionabilidad de cada uno.

¿Dónde compiten estos memes-metáforas? Bueno, por ejemplo, la escuela es un lugar de duplicación masiva y sistemática.

Podrá parecer a primera vista asombroso que un científico también pueda ser religioso y un religioso científico. Pero el asombro desaparece apenas observamos que el ser humano es el lugar donde los memes residen y el organismo que los memes emplean para sobrevivir. No hay contradicción: el científico, al hacer ciencia, funciona de acuerdo al meme científico; y el religioso, cuando su discurso y sus acciones se guían por la religión, obedece al meme religioso. Al concebir el mundo y obrar de acuerdo al meme religioso, tanto el científico como el religioso funcionan de acuerdo al meme religioso. Lo que concebimos como un individuo científico o uno religioso no se trata de empleos jornada completa. Ambos memes, ambas metáforas, pueden encontrar en un mismo organismo un lugar de convivencia alternante. El punto que cabe advertir es que el meme religioso es eso, religioso, y el meme científico es científico. Allí no hay contradicción: Es en un mismo individuo donde puede darse la apariencia de una contradicción (la apariencia de una esquizofrenia): un cura científico, un científico religioso. Pero lo cierto es que los comandos del individuo los toma, bien el meme científico, bien el religioso, pero no ambos al mismo tiempo. Si el sujeto está en el laboratorio o en el terreno y ordenando, formulando y obrando en su trabajo en términos de causas, entonces se guía por la concepción científica. Si está en la misa, comulgando con la visión de un agente universal; en el confesionario, disculpándose ante dios por alguna falta; o rezando, pidiendo algún favor al dios agente, entonces está siendo llevado por la concepción religiosa.

Hay, claro, una gama de opciones reales aquí. Hay memes en donde lo real es lo construido por un agente de acuerdo a principios de construcción, una noción popular del dios masón. Aquí, un científico puede pensar que su ciencia apunta a los principios divinos de construcción de la realidad. Una simbiosis entre agencia y causa eventualmente exitosa. Por otro lado, tenemos variantes como en la astrología, en donde los astros y sus posiciones relativas a lo largo del tiempo influyen en los eventos de la tierra, las características humanas, y los grados de conveniencia para ciertas acciones y de posibilidad para ciertos eventos. Un meme que podríamos llamar *lo real en la tierra es lo dispuesto por los rasgos inherentes y la posición relativa de los astros*. Este meme, sin duda, tiene la forma de una hipótesis científica, ya que pueden ser verificadas o falsificadas sus predicciones, cotejándolas con los hechos.

Pero también tiene un lado religioso este meme astral: el carácter agencial de los astros y sus combinaciones es algo dado en términos de rasgos humanos.

Piénsese en la metáfora del cuerpo como un contenedor del alma. La acompaña la metáfora de la persona como el alma. Y la metáfora de la muerte como un salir de ese contenedor que es el cuerpo. Lo anterior configura un valor obvio y tan establecido en nuestro medio que quien no comulgue con él suele tener problemas de diversa índole. Este valor se reproduce de incontables formas y en incontables circunstancias. También en la escuela. Está firmemente instalado, al punto que podría alguien no poder concebir alternativas posibles. Pero las hay, aunque hay que constatar que en nuestro medio la competencia aún es pobre.

¿Dónde se reproducen estas entidades, los memes-metáforas? En los individuos que conforman las culturas. Pero ¿cómo se reproducen, cómo se transmiten, cómo se configuran como programas para nuestra manera de pensar y actuar? Se reproducen en una variedad de circunstancias, que podríamos llamar de reproducción memética, todas ellas interactivas—entre individuos. La dinámica es de transmisión, no genital, como con los genes, sino comunicativa, de un individuo o individuos a otro individuo o individuos.

En el plano social tenemos en la institución educativa un ambiente instalado por excelencia para este fin. Lo que nos trae más de lleno de regreso al ámbito inicial. Lo que se llama educación se reduce, desde esta perspectiva, a una gama de circunstancias socialmente establecidas para la reproducción memética, la copia, la réplica de estas entidades. Nosotros somos los portadores de esta reproducción y, en forma más especulativa, los instrumentos para la realización de estas entidades como opciones evolutivas.

Desde una perspectiva así, la cuestión de si una educación es buena o mala no tiene otro sentido que el de la cuestión de si las réplicas que produce son exitosas o no. De modo que la supuesta reforma educativa no es buena o mala. Allí encontraremos una serie de propuestas sobre cómo debe ser la educación, muchas de ellas, como hemos visto, obviamente sin ningún sentido, ni futuro, porque no constituyen opciones educativas sino distintos tipos de mensajes retóricos (medidas ofensivas y defensivas varias).

Sigamos nuestra revisión. Se trata, por ejemplo, del énfasis en “lo creativo”, en “enseñar” a “aprender”, en “desarrollar la creatividad” y cosas por el estilo. Cristián Cox, Coordinador Nacional del Programa MECE, anuncia en un artículo reciente que, a diferencia de las escuelas de hoy, en

las que sólo algunos de los estudiantes aprenden a pensar, en las escuelas del mañana todos los alumnos aprenden a pensar (*Sociedad del conocimiento, requerimientos formativos y la política de mejoramiento de la Educación Media*, 1997:9). ¿Leí bien? ¿Sólo algunos aprenden a pensar en la escuela de hoy? Pero no se enseña a pensar. ¡Por suerte! Justamente pensar es la actividad creativa por excelencia. Y la creatividad no se enseña. Está en nosotros desde que somos seres humanos. ¿Se imaginan lo siniestro que sería el mundo si la creatividad se enseñara? Los educadores (propietarios de la creatividad y una raza aparte) serían los amos del lugar. El resto, una masa de imbéciles e impotentes. Pero no es así. La creatividad no se enseña. Lo que se enseña son siempre moldes para la producción en serie de concepciones y procedimientos. Esto es justamente lo que la “educación” es: el lugar institucionalizado para la reproducción de moldes. Aquellos que ya tienen sus años entre la audiencia habrán advertido que la educación siempre ha sido un centro de reformas, modificaciones, adaptación, reajustes de todo tipo, discusiones acaloradas y grandilocuentes. También es el lugar donde una fiera lucha se desencadena por establecer cuáles, dentro de la oferta actual de moldes reproductores, serán los que el sistema adoptará. El problema es que ya eso no está más en el control de nadie: los nuevos medios reproducen sin límites ni errores toda la información, todas las formas y todos los contenidos.

En este sentido, la reforma actual viene disfrazada de una retórica de la libertad, la tolerancia, la creatividad. Por otro lado, esta retórica si bien nada dice en lo que a la educación misma concierne, cumple muchas veces, allí donde está, una función protectora con respecto a moldes educativos anteriores a los que irrumpen en la actualidad. La retórica es reaccionaria. Por otro lado, la reforma educativa, en la medida en que se produzca de hecho, no es un acto de voluntad de un gobierno, ministerio, o nación siquiera. Se trata de acomodar el sistema educativo chileno a los nuevos procedimientos y concepciones. Estos nuevos procedimientos y concepciones son algo dado en la realidad, algo que de hecho está ya en la comunidad internacional y se está instalando en Chile. La educación simplemente está atrasada con respecto a estas nuevas opciones. Pero la presión de las nuevas maneras está obrando su curso e irrumpe en el sistema educativo nacional.

Dije que el acomodo retórico que acompaña a la reforma educativa protege moldes antiguos. Piénsese, para seguir retornando a los tópicos

iniciales, en toda la discusión a propósito del relativismo valórico. Se ha puesto un énfasis especial en advertir que la reforma no implicará un relativismo valórico, no debe implicarlo. Este relativismo valórico se ve como una amenaza a los valores montados, que no son otra cosa que la expresión de maneras y concepciones antiguas. Las medidas retóricas o protectoras no tienen ningún futuro, porque el así llamado relativismo valórico ya está instalado desde que las nuevas maneras y conceptualizaciones están con nosotros. El relativismo valórico, por su parte, no es ni bueno ni malo. Es la opción cultural de los nuevos moldes.

Por otro lado, nadie nos dice qué es el relativismo valórico. ¿Qué es un valor? Eso queda como propiedad exclusiva de los guardianes de los valores antiguos: nosotros sabemos lo que es un valor; usted no se preocupe y siga caminando. Ya hemos visto cómo en el análisis metafórico encontramos una herramienta para configurar este objeto.

La Iglesia Católica, que conduce en gran medida esta campaña contra el relativismo valórico, es una institución donde se reproducen valores que se quieren proteger. En este juego cae todo el oficialismo educativo chileno, el coro oficial de la campaña en contra del relativismo valórico.

Así, por ejemplo, el Ministro de Educación, José Pablo Arellano, luego de afirmar que a través de la educación se puede lograr mayor equidad, dando oportunidades a los niños más pobres, nos dice: “Este rol central de la educación, hace de su reforma un requisito indispensable para que el país obtenga un crecimiento con equidad y en democracia, que descansa en una convivencia basada en valores comunes” (“El sentido de la Reforma Educacional”. *El Mercurio*, 5 de enero de 1997). Lo que quiero resaltar se refiere a los “valores comunes”. Porque estos valores comunes se definen en los grupos que sustentan el poder de los valores y son luego dictados desde las miles de salas de clase del país.

Citemos nuevamente a Cristián Cox, el coordinador nacional del MECE. Nos dice: “Tal vez el desafío mayor en este plano [el moral educativo] dice relación con las relaciones entre identidad y pluralismo. Este último potenciado por la globalización y la diversidad y complejidad creciente de nuestro propio orden social. ¿Qué debe hacer la educación frente al dilema de tener que transmitir valores y un sentido de comunidad en un orden cada vez más inevitablemente plural? El camino de respuesta se construye, desde la perspectiva de un pluralismo humanista, negando el relativismo, que nos condena a la anomia y la inacción, así como también

el absolutismo valórico que nos lleva a negar al otro y sus valores... El desafío moral tal vez central para nuestra educación... es el de inculcar una sensibilidad valórica que se manifieste en la capacidad de tratar como valores un rango más amplio de costumbres que aquellas que cada uno vive como valores. [*nota bene*] Una educación que enseñe a distinguir sistemáticamente entre lo que se debe vivir como valores y qué se debe tratar como valores..." ("Sociedad del conocimiento, requerimientos normativos y la política de mejoramiento de la enseñanza media". *Documento público*. 1997:7-8).

Aquí los asuntos son varios. Se opone, por ejemplo, identidad a pluralismo, pero, ¿por qué? La tarea de la educación chilena se descubre como un "transmitir valores y un sentido de comunidad". El relativismo valórico lleva a una condena demoníaca que debe evitarse, a saber, la anomia y la inacción. Pero, ¿de dónde sale todo eso que se le achaca al relativismo valórico? ¿Y qué enfermedad será la anomia? Hay también otras novedades: valores que uno vive, y valores que uno no vive, pero están en otros. Esto, supuestamente, no se sabía antes. Lo más claro: la educación debe inculcar lo que se debe vivir como valores.

Todos éstos nos son sino intentos pasajeros de mantener un sistema valórico allí donde esos valores ya no juegan. Una manifestación más de la vanidad humana. Una manifestación particular de las dificultades locales al cambio a la modernidad, donde el relativismo valórico termina por imponerse y reorganizar la sociedad.

Los ejemplos los tenemos por todas partes: la familia, el matrimonio, el divorcio, el estigma legal de los niños nacidos en distintas circunstancias, los homosexuales, las lesbianas, los derechos de los niños, las prácticas sexuales, las disparidades sociales entre los sexos, el aborto, las disparidades sociales entre las clases. En fin, el asunto de los valores se manifiesta de mil modos en mil asuntos.

Tomemos el concepto de familia, uno de esos valores que propaga por los vientos la Iglesia y, con ella, buena parte del eco nacional. La metáfora del matrimonio como una unión indisoluble, realizada en la larga y costosa ceremonia nupcial, marcada por el rito del anillo y sellada por el mito del sacramento, caracteriza en parte este valor complejo. Aquí el modelo es la familia nuclear: un matrimonio civil y religioso, una relación marital de por vida, hijos del matrimonio, el padre como "jefe del hogar", la persona de los ingresos, los privilegios máximos en la unión y el poder de decisión. La madre, al cuidado de los niños, velando por su "buena educación" y la

formación religiosa. Esta es, idealmente, una familia que va a misa los domingos y da a la Iglesia parte de sus ingresos (la Iglesia administra su caridad).

El cuadro comienza a desdibujarse si incluimos uniones de homosexuales, uniones de lesbianas; si incluimos uniones en donde los hijos vienen de otras uniones y de hecho también viven, en parte, en esas otras uniones; si incluimos familias de un adulto y sus hijos; si incluimos mujeres que trabajan y buscan igualdad en la sociedad y en la relación; si incluimos el derecho, tanto del hombre como de la mujer, de dictar sobre su propio cuerpo y todo lo que en él ocurra; si incluimos la posibilidad de deshacer el vínculo en el momento en el que alguno de los vinculados así lo desee. Estos, y no otros, son esos "otros valores" de los que nos habla Cox en lo que a familia concierne. Tendríamos que tratarlos como tales, respetarlos, darles el espacio legal y social que les corresponde de acuerdo al humanismo pluralista.

Aquí se ve más clara la retórica del caso: porque el supuesto pluralismo humanista no considera homosexuales, ni lesbianas, ni derecho al aborto, ni derecho a la disolución expedita de la relación. Eso es el demonio del relativismo valórico.

Todo esto último ya es asunto natural y cotidiano en el mundo desde donde vienen las ondas de civilización que ruborizan el pudor local y alarman a los grupos de poder que descansan en valores establecidos. De modo que es un problema de tiempo. Entretanto, los que controlan y profitan de los escasos valores locales levantan muros para detener el viento e inventan la crisis de la civilización.

El relativismo valórico es algo que se vive, es algo que ocurre abiertamente en el mundo que irradia las nuevas formas. Nada que debamos temer, a menos que estemos en el negocio de los valores antiguos y no queramos salir de allí.

Nuestro subdesarrollo valórico va a ser duplicado en las escuelas, por un tiempo. Por su parte, el relativismo valórico se está imponiendo en la sociedad en la medida en que ésta se moderniza.

Desde la óptica que hemos esbozado, ciertos objetos y fenómenos de la realidad social aparecen en posición y circunstancia ridícula, desfasados en relación a lo que la óptica anuncia, desubicados en relación a los fenómenos que sí quedan en su lugar. Decimos que, por un lado, la Iglesia y acompañantes aparecen tratando de parar el viento, y, por el otro, el Ministerio de

Educación aparece pretendiendo poder soplar a su favor, como ayudando al viento, dirigiendo el coro hacia donde éste sopla, aunque estos resoplos, vistos con atención, parecen salir desde otro ángulo e ir más bien en contra del viento. Un efecto natural si se piensa que aquellos que, concertados, se dicen estar mirando al futuro, en realidad están mirando al pasado. En todo caso, en cualquier sentido que se sople, el intento de soplar el viento es vano.