

Educar, ¿para qué? No podemos dejar de hacernos esta pregunta en una época en que la educación parece estar amenazada por el imperativo de la productividad y de la eficiencia al servicio del mercado laboral. Los ensayos que integran este volumen proponen un ejercicio crítico sobre los modelos educativos que se nos imponen sin apenas margen para plantear alternativas. Desde experiencias y perspectivas diversas, todas las aportaciones coinciden en apostar por la educación como espacio político para la emancipación individual y colectiva. Un ámbito y una práctica desde los que se nos permita imaginar un futuro.



Arcàdia Macba

et al.

et al.

Pedagogías y emancipación

Marina Garcés

Janna Graham

vaí flores

Concha Fernández Martorell

Jordi Solé Blanch

Pedagogías y emancipación

Pedagogías y emancipación

et al.

En el ámbito literario, abreviatura de la locución latina *et alii* (y otros) en sus formas masculina, femenina (*et aliae*) y neutra (*et alia*). En su origen refería a grupos de dos o más personas en los que también podían incluirse seres vivos no humanos y cosas. En la actualidad su uso se circunscribe al ámbito de las publicaciones académicas y a las referencias bibliográficas con más de dos autores.

Una ambigüedad abreviada en cuatro letras que da título a esta colección de textos concebida para poner en circulación un pensamiento que desafía los marcos disciplinares de la historia del arte, la filosofía y las ciencias sociales. Una prolongación del programa público del MACBA que se despliega en las intersecciones entre las prácticas estéticas y políticas y se dirige a una multitud anónima y dispersa. Esa comunidad pensante que en el mismo acto de leer, de escribir, de estudiar y de conversar se convierte en una potencia de transformación futura.

Marina Garcés
Janna Graham
val flores
Concha Fernández Martorell
Jordi Solé Blanch

Índice

- 9 Introducción
APRENDER A IMAGINARSE
Pablo Martínez
- 21 EL CONTRATIEMPO DE LA EMANCIPACIÓN
Marina Garcés
- 49 TÉCNICAS PARA VIVIR DE OTRA MANERA
Nombrar, componer e instituir de otra manera
Janna Graham
- 77 ACTIVACIONES POÉTICAS DE LA DISIDENCIA
Un hiato pedagógico para criar una lengua emancipatoria
val flores
- 99 OBSERVACIONES A LA RETÓRICA DE LAS NUEVAS
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS
Concha Fernández Martorell
- 129 LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE BATALLA
Jordi Solé Blanch

APRENDER A IMAGINARSE

Pablo Martínez

Jefe de Programas del MACBA

En los meses de mayo y junio de 2018, justo cuando se cumplían cincuenta años de las revueltas de Mayo del 68 y la oficialidad francesa celebraba su conmemoración para fijar el relato en la derrota histórica de aquellas movilizaciones, el realizador francés Jean-Gabriel Périot reconstruye junto con estudiantes de cine de una escuela de Ivry-sur-Seine, en París, algunas de las escenas de clásicos del cine político francés de aquella década. Esas experimentaciones darían lugar al largometraje *Nos défaites* (2019), un dispositivo pedagógico en el que confluyen la historia del cine, la toma de conciencia política y el sentido de la educación. De *À bientôt, j'espère* (1968) a *La Chinoise* (1967) o *La reprise du travail aux usines Wonder* (1968) los estudiantes recrearon escenas de huelgas, resistencia y conflictos laborales. Tras estas reconstrucciones el director entrevista a los jóvenes al hilo de las escenas que acaban de interpretar para recabar sus opiniones acerca de conceptos como revolución, huelga o lucha de clases. «¿Qué es un régimen capitalista?», «¿qué son los sindicatos?», «¿por qué irías a la huelga?», «¿qué es la política?», son solo algunas de las preguntas que les formula. La desconexión entre los parlamentos politizados de sus interpretaciones y las dubitativas respuestas ante esos conceptos políticos deja en evidencia el modo en que el sistema educativo, a pesar de –o precisamente por– encontrarse cada vez más orientado a la formación profesional y preocupado únicamente por la empleabilidad futura de los estudiantes, excluye la más mínima formación con relación a derechos y relaciones laborales. En

otras palabras, hace evidente que un sistema centrado en la adquisición de competencias ha dejado de lado la más simple formación en contenidos, entre ellos los relacionados con la educación cívica. ¿Cuál es, entonces, el sentido político de esta educación? Parece, pues, que no responde al interés ilustrado de construir sujetos libres, emancipados, o al menos con las herramientas suficientes para emanciparse, si entendemos la emancipación como la transformación de una identidad servil en una identidad libre. Y sería lógico pensar que una educación para la emancipación debería asumir como mínimo el cuestionamiento de la división del trabajo, así como la construcción de identidades que no se basen en el ejercicio y defensa de la misma, es decir, en la reproducción de la identidad servil. Sin embargo, la película, más allá de caer en el tópico habitual que desconfía de la implicación política de las generaciones más jóvenes, nos devuelve la pregunta a los espectadores (adultos) sobre asuntos tan centrales de las actuales luchas como la vigencia de la huelga o nuestra disposición a asumir los sacrificios que conllevaría una verdadera revolución. Nos interroga sobre hasta qué punto estamos comprometidos con el diseño de un mundo más justo en el que, aun a riesgo de nuestra pérdida de bienestar, seamos más libres. «Soy demasiado joven para cualquier compromiso», afirma uno de los estudiantes. ¿Cuándo, dónde y cómo comienza el compromiso político, entendido este como compromiso con la vida? La pregunta sobre qué nos prepara para la vida, además de la vida misma, no queda respondida ni por

el cine político de los sesenta ni por el actual, pero tampoco parece que ese debate se esté dando en la escuela.

Una de las preguntas más recurrentes en los proyectos de organización de la vida en común, así como en la búsqueda del sentido de la vida misma, es aquella que se interroga por la educación. Aquel «Educar ¿para qué?» que se plantea Adorno en *Educación para la emancipación*¹ parece que ha acompañado cualquier proyecto de articulación de lo social. Y quizá esta pregunta sea más acuciante en el presente, cuando se hace palpable que aquello que aprendemos en la escuela o la universidad no tiene por qué tener relación alguna con el modo en que podemos transformar nuestras vidas. Como señala Marina Garcés, lo que sabemos se ha desligado de nuestra capacidad de incidir en el mundo y, paradójicamente, en estos momentos en que la vida se ve amenazada por todas partes, palabras como «educación», «aprendizaje» y «formación» aparecen asociadas a todas las etapas vitales del individuo. Entonces... una vez más: educación ¿para qué?

Por lo que respecta al arte, en los últimos años hemos sido testigos de la expansión de discursos sobre la educación artística y las pedagogías críticas hasta llegar incluso a su banalización, hasta tal punto que conceptos como transformación, innovación, experimentación, riesgo o extrañamiento son utilizados para prácticas poco o nada liberadoras, o

1 Theodor W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit* (1971); *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

resistentes a la economía libidinal del proyecto neoliberal. Asimismo, y como nos recuerda Concha Fernández Martorell, los problemas que se desencadenan en el medio escolar, pero también en el desarrollo de los programas educativos de los museos, no dejan de estar directamente relacionados con un contexto de colapso ecológico, de crisis en el mundo del trabajo, de desregulación del mercado inmobiliario, de la expansión de la creación y consolidación de guetos, la criminalización de la inmigración, la discriminación por racialización, la violencia sexual permanente o el riesgo continuo de que cualquier disidencia sexual, política o disciplinaria en la educación sea fatalmente penalizada. Es por ello por lo que desde el MACBA nos ha urgido preguntarnos por el sentido de las pedagogías y la emancipación, y a tal empeño nos hemos entregado en los últimos años. En noviembre de 2017 tuvo lugar en el museo el seminario PEI Obert *Aprender a imaginarse. Sobre pedagogías y emancipación*² del que este libro es en parte consecuencia. Me parece pertinente recordar aquí las palabras que funcionaron a modo de convocatoria para aquel encuentro:

Para crear nuevos mundos, luchar por otras formas de vida y construir distintas configuraciones de lo social, es

2 Participaron en aquel seminario Pili Álvarez y Mercedes Álvarez Espariz, María Berrios, Jaume Carbonell, Concha Fernández Martorell, Val Flores, Marina Garcés, Janna Graham, el colectivo Microsillons, Sofia Olascoaga y Jordi Solé Blanch. Los vídeos de las conferencias pueden consultarse en la página web del MACBA.

necesario primero imaginarlos. En todo proceso emancipatorio la imaginación desempeña un papel crucial y ha de ser ejercitada, puesta en práctica como una forma no solo de resistencia, sino también de transgresión; como la capacidad crítica de conectar elementos aparentemente dispersos o distantes entre sí. En este sentido, la escuela y el museo han sido pensados como espacios para la emancipación social, como lugares en donde la promesa de un futuro mejor se hacía posible, bien mediante la igualación del tiempo que supone la escuela, bien por el tiempo suspendido de la contemplación desinteresada de la experiencia estética. Sin embargo, al mismo tiempo que se constituían como espacios de liberación y posibilidad, albergaban la contradicción de ser espacios de reproducción y de control social, como lugares para la normalización disciplinaria. En un momento en el que las prácticas educativas parecen estar amenazadas por la productividad y la eficiencia al servicio de un mercado laboral que captura de manera incesante los aprendizajes y que concibe la educación como espacio para el rédito productivo y el beneficio, queremos pensar en los laboratorios pedagógicos en los que la educación ha actuado y actúa con otros fines distintos a la acumulación de conocimiento o la reproducción social. Una educación como espacio político y espacio para la liberación individual y colectiva.

Aprender a imaginarse aborda el modo en que los procesos formativos pueden llegar a ser espacios para la

activación de una imaginación política que intervenga en el ámbito de lo social y se piense como una posibilidad de producción de formas de vida. El *-se* del título, del imaginarse, apela a lo colectivo a la vez que a lo individual. Es el *-se* de la sociedad, compuesta por individuos que forman parte irremediamente de un mundo interrelacionado e interdependiente. Para este debate han sido convocados distintos proyectos y pensadores que, desde diversas prácticas, puedan alimentar modos de aprendizaje que permitan pensar y actuar de manera radical sobre la realidad. El objetivo no es tanto hacer un diagnóstico del estado de la cuestión, sino más bien ejercitar el pensamiento de otras educaciones posibles, con el fin de redefinir los márgenes de la potencia de la educación. Un encuentro para la reflexión sobre las prácticas que iluminen la excepcionalidad de este tiempo y que, ante la actual controversia en relación con la necesaria renovación de la escuela, debata acerca del concepto de innovación y su sometimiento a la presión neoliberal del esfuerzo, el rendimiento y la productividad.

El título del libro, *Pedagogías y emancipación*, alberga la contradicción misma de pensar desde las instituciones en torno a propuestas educativas y prácticas de liberación. Por otro lado, sabedores de que los flamantes relatos de la modernidad europea inscritos en sus programas institucionales y basados en los ideales de emancipación, igualdad y libertad, solo

fueron posibles por la existencia de su otra cara, la explotación colonial y la negación de otras formulaciones epistemológicas, nos preguntamos: ¿Cómo hablar de emancipación desde el museo sin caer en las mismas dinámicas paternalistas en las que incurrió durante buena parte de nuestro pasado reciente?, ¿cómo hacerlo además si el desarrollo de las prácticas emancipatorias está hoy íntimamente relacionado con la construcción del sujeto emprendedor que se funda en la constitución del yo-marca? Así, el libro se abre con «El contratiempo de la emancipación», en el que Marina Garcés aborda esta relación entre educación y emancipación desde la constatación de su complejidad, ya que la educación es un sistema antagónico y contradictorio que, al mismo tiempo que da las herramientas para reproducir los vínculos, muestra sus límites e invita a superarlos. Por su parte, Janna Graham, en «Técnicas para vivir de otra manera. Nombrar, componer e instituir de otra manera», ofrece algunas estrategias para abordar una práctica pedagógica que más que sustentarse en métodos alternativos a la educación tradicional –lo que serían las pedagogías alternativas– se consolide como una práctica radical en tanto en cuanto se dirija a la raíz de las cosas y con ello a las vidas de quienes forman parte del acto educativo para transformar sus condiciones de vida. En el marco del giro educativo, en el que los relatos de las corrientes alternativas de pedagogía y las pedagogías radicales han penetrado las instituciones artísticas, se torna imprescindible pensar cuáles son las cadenas de explotación que perpetúan esos mismos

espacios artísticos en sus programas y acciones educativas. A partir de las enseñanzas de la escuela moderna de los Freinet, la pedagogía del oprimido o distintas formas de la educación popular, Graham propone técnicas para vivir de otra manera con las que articular educación y movimientos sociales, basadas en «el nombrar, el componer y el instituir». Entre esas técnicas se encuentra la propuesta de Paulo Freire, para quien la alfabetización crítica es una operación para leer el mundo más allá de los textos y sirve además para renombrarlo. Aprender a nombrar el mundo es aprender a nombrar la experiencia propia y es también comenzar a escribir la historia a contrapelo. Nombrar será el primer estadio para componer e instituir otras formas de vida que alumbren horizontes poscapitalistas para conectar con una buena vida o con la lujosa pobreza o el lujo comunal que exploramos ya en otros libros de esta colección como *Petróleo* y *Comunismos por venir*.

En relación con esa necesidad de nombrar el mundo, val flores propone algunas «Activaciones poéticas de la disidencia. Un hiato pedagógico para criar una lengua emancipatoria». La práctica de val flores desdibuja los límites entre escritura, práctica docente y activismo feminista lésbico queer. En su texto reivindica la lesbianización de la educación, así como la producción de destiempos para la escucha pedagógica que abran espacios para la duda, el balbuceo, la prueba y el error. Si Marina Garcés nos presenta el contratiempo de la emancipación, val flores abre las brechas para la emancipación en los destiempos que rasgan «la lógica colonial y el heteronormativismo

neoliberal». Su propuesta abre las posibilidades de una pedagogía antinormativa que no se proyecta como una suma de contenidos, sino que se activa como un conjunto de gestos que interrumpen los procesos de normalización sexual y lingüística. Si, como la propia val flores afirma, «lo personal es pedagógico», la invitación a atreverse a imaginar otros mundos y abrir grietas en la imaginación normalizadora exige otra lengua, así como el compromiso de «desarmar nuestros vocabularios pedagógicos, de un *hablar en lenguas* que fisure el uso comunicacional del lenguaje que organiza la gramática dominante de la escritura docente». Así pues, la disputa por la imaginación educativa, nos dirá flores, es una lucha por las palabras que construyen los relatos (im)posibles de nuestros cuerpos y se dirige hacia los cuerpos que quedan excluidos de nuestro mundo así como a los saberes que no dejamos existir.

El libro se completa con las aportaciones de Concha Fernández Martorell y Jordi Solé Blanch, quienes se centran en las problemáticas que comporta la actual relación entre educación formal y su adaptación a las necesidades del mercado laboral. En «Observaciones a la retórica de las nuevas propuestas pedagógicas», Concha Fernández Martorell hace un detallado recorrido por las mutaciones que en la última década han operado en los planes educativos del Estado español y el modo en que las exigencias y consideraciones vertidas sobre el sistema público de educación en pocas ocasiones han tenido en cuenta las transformaciones de la sociedad, así como la compleja trama de sujetos e imaginaciones que

habita en las aulas. Fernández Martorell sustrae la práctica educativa de los debates habituales en los medios de comunicación en los que se habla de manera continuada del fracaso escolar, al mismo tiempo que se criminaliza a los adolescentes mostrándolos poco menos que como acosadores de profesores incapaces al borde de la depresión y la crisis nerviosa. En su texto cuestiona la retórica de la innovación que ha invadido el discurso de lo pedagógico, así como el marco en el que se inscriben los programas educativos, más dirigidos a la adaptación de los individuos a una sociedad inexorablemente cambiante que a la dotación de herramientas para construir un mundo deseado. Esto trae consigo el abandono de la pregunta fundamental de cualquier proyecto educativo y de sociedad: ¿educar para qué? Si lo único que sabemos es que el futuro será inevitablemente cambiante, ¿cuál es entonces el sentido de la educación? Ante un futuro del que no disponemos de ninguna posibilidad de transformación más allá de nuestra adaptación, la educación se vuelve distópica. En «La educación como campo de batalla», Jordi Solé Blanch aborda el modo en que las últimas transformaciones en el sistema educativo han estado orientadas a una formación al servicio del nuevo espíritu del capitalismo, así como las trampas que se ocultan tras la celebración de la innovación educativa. El vaciamiento de contenidos de toda la trayectoria escolar y su mutación en competencias no es otra cosa que la producción de un sujeto flexible al servicio de las transformaciones de la economía global. El aprender a aprender y la

EL CONTRATIEMPO DE LA EMANCIPACIÓN

educación emocional, basada en el estímulo constante y la centralidad de la experiencia del alumnado, no serían más que una falsa recompensa ante la falta de cualquier promesa en educación. Cuando la formación pierde sentido y está totalmente desconectada de las experiencias de la vida y de cualquier proyección de futuro esperanzador, las aulas se convierten en espacios emocionales para mitigar la desazón que produce el afuera.

La solución a todo esto quizá pase por que la educación sea el lugar en el que nos volvamos a imaginar un futuro que podamos moldear, en vez de asumir que será este quien nos acabe moldeando. Atrevernó a pensar qué normas queremos construir de manera colectiva más allá de aprender a asumir la imposición de las ya existentes. Ensayar nuevas formas de relación que prefiguren un mundo por venir en donde el lazo social se vea fortalecido. Un lugar, en definitiva, en el que aprender a imaginarse.

Es un oficio de niños, es un oficio de apóstol,
es un oficio de ajustador, o mejor de planchadora.
Y son tenaces los pliegues en el cuerpo y en la mente
de unos niños sobre quien ha pesado, con toda
su masa inerte, una sociedad de adultos
perfectamente indiferentes.

Fernand Deligny, *Semilla de crápula* (1945)

La educación es la práctica más antigua de la humanidad porque lo que nos hace humanos es que no sabemos vivir. No sabemos ni sobrevivir ni convivir: tenemos que aprenderlo todo, desde que nacemos hasta que morimos. En este camino, la muerte no es la culminación del aprendizaje sino que lo interrumpe. Y, como humanidad, no hay ningún aprendizaje que podamos dar por hecho. No hay asignaturas ni materias superadas o convalidables de una vez por todas. Educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez. Es estar, pues, en lo inacabado que somos: abiertos, expuestos, frágiles. Por eso, educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla. Recibirla y al mismo tiempo dejarla ser en lo que tiene de irreductible y de desproporcionada. Por eso mismo la educación es también la base del poder más insidioso, cotidiano y terrible que ha inventado la humanidad: educar es tener la existencia de los demás, aquello que son y que podrían ser, entre manos. Uno a uno. En singular y en plural. Desde el primer día de vida y, cada vez

más, a lo largo de toda la vida. Educar es guiar el destino de la comunidad y de cada uno de sus miembros. Por eso los libros fundacionales de las civilizaciones que aún nos atraviesan son libros educativos: la Biblia, la *República* de Platón, los libros clásicos de Confucio... y todos ellos han tenido también sus contra-libros, sus herejías y sus disidencias.

Quien no sea consciente de este poder y de esta ambivalencia intrínseca de la educación no puede hablar propiamente de lo que implica: directamente relacionada con la existencia, puede matar o puede salvar. Puede matar todavía más que cualquier guerra, porque puede hacerlo bajo formas amables en cada centro educativo de cada barrio, pueblo o ciudad. Mata miradas, deseos, rarezas, silencios, imaginaciones, formas de saber y de amar, y cancela posibilidades de vida. Cuántos escolares y estudiantes vuelven más muertos que vivos de sus horas de clase. Cuántas expresiones y relaciones han sido censuradas. Pero la educación también puede salvar más vidas que cualquier religión, porque lo hace día a día, persona a persona, siempre a tiempo de abrir rumbos, desplazar miradas, enlazar deseos, combatir opresiones y liberar caminos no previstos. Cuánta gente, conocida o anónima, puede agradecer a una maestra, a un libro, a un centro educativo o a una comunidad de aprendizaje del tipo que sea haber cambiado radicalmente el curso y sentido de su vida. Es famosa la carta de Albert Camus a su maestro de infancia, el señor Germain, cuando recibió el Premio Nobel en 1957: «No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo

menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido».

La antología más hermosa de la humanidad podría ser aquella en la que reuniéramos todas las cartas que podríamos escribir a quienes nos han enseñado algo. Pero también habría que hacer justicia y señalar los memoriales y las fosas comunes de los «niños caídos», de los damnificados, excluidos y olvidados de cada sistema educativo. Aquellos que, como explica muy bien Daniel Pennac en su *Mal de escuela*,¹ tienen que crecer y a menudo sucumben dentro de un sistema en cuyo interior, literalmente, no entienden nada. Obligándolos a saber, se les vuelve la vida incomprensible.

La educación, pues, somete y libera de manera internamente antagónica y contradictoria por una razón muy simple: la cultura es un sistema que liga y desliga al mismo tiempo. Vincula y da las herramientas para recrear estos vínculos. Para reproducirlos y para deshacerlos y transformarlos. Estructura y muestra los límites de cada sistema. En definitiva: obliga y hace libre al mismo tiempo. Hablar de pedagogía emancipadora es entrar en este antagonismo y en esta contradicción. Trabajar sus tensiones desde dentro y de manera

1 Daniel Pennac, *Chagrin d'école* (2007); *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori, 2007.

situada. No hay un cielo o una tierra virgen para la práctica educativa. Siempre se está en la trinchera, haciendo y deshaciendo los vínculos que estructuran las relaciones establecidas de cada sociedad y aquellas que se quieren transformar. ¿Hasta dónde podemos hacernos más libres a través del saber y del aprendizaje? ¿Qué significa esta exigencia y qué relaciones, obligaciones y compromisos implica?

La filósofa y educadora Gayatri Spivak, que ha dedicado una parte de su obra teórica y práctica a la educación,² propone que para educar hay que mantenerse en la tensión de lo que Gregory Bateson denominaba el doble vínculo (*double bind*): es decir, la necesidad de responder a órdenes contradictorias que no se anulan entre sí. La más dolorosa –tal como me contaba en la conversación que mantuvimos en la Bienal de Pensamiento de Barcelona de 2018– es que lo que es importante en educación difícilmente puede verificarse a través de sus éxitos. ¿Qué es lo que verdaderamente nos importa? Esta es la pregunta que se pone en juego en cada aprendizaje y en cada proyecto educativo, desde el compromiso de tener que formular las respuestas en un mundo que no podemos poner a cero.

La educación siempre vuelve a empezar, pero el mundo siempre continúa allí donde estaba. Como escribe Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*: «Despierta del

2 Véase, especialmente, el volumen de Gayatri Spivak, *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012.

letargo de la vida sensible, se reconoce como hombre, mira a su alrededor y se encuentra... en el Estado».³ Siguiendo la metáfora del Estado como maquinaria convencional que encontramos ya en funcionamiento, la educación es el reloj que hay que arreglar sin poder parar sus engranajes. Por eso el rédito educativo no se puede resumir en una cuenta de resultados que se pueda poner a cero, sino en la persistencia de una actitud. La educación es una labor paciente y persistente que no se basta a sí misma. En una cultura resultadista como es la nuestra, esto se hace muy difícil de justificar. Y en una crítica binaria como la que aún nos domina, se hace muy difícil de pensar. Por eso es preciso un esfuerzo más y preguntarnos de nuevo: ¿Qué hace que una educación pueda considerarse como realmente emancipadora? y ¿cómo concretar sus efectos si no siempre se miden en indicadores de éxito?

El camino de la autonomía

La educación se ha pensado en diferentes culturas y momentos de la historia como un camino. A diferencia de la mera instrucción o adquisición de determinadas capacidades, la educación se entiende como un camino de liberación o de

³ Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (1794); *Cartas sobre la educación estética del hombre*, «Carta tercera». Barcelona: Anthropos, 1990, p. 121.

acceso a un estadio superior de la existencia material y espiritual. Pero podemos hablar específicamente de pedagogía emancipadora cuando entendemos que la educación es un camino de liberación no solo para unos cuantos escogidos sino para todos. Esto quiere decir que tiene que ser una vía de acceso a unos derechos igualitarios y no solo la puerta exclusiva de obtención y reproducción de privilegios. Desde esta idea, que guía el sentido de las apuestas pedagógicas emancipadoras, el propósito de acoger la existencia se convierte en una lucha cotidiana contra las desigualdades, las injusticias y las exclusiones que la oprimen y la degradan. Desde las luchas populares y obreras por la alfabetización y la cultura, el feminismo desde sus inicios, o los actuales movimientos por la ciencia abierta o por el pluralismo epistemológico, en todos los casos la educación ha estado en el centro del proceso radical de lucha por la justicia social.

A diferencia de otras luchas sociales, la educación no solo se concreta en la transformación de las condiciones materiales y objetivas de vida, sino que se tiene que encarnar en una transformación subjetiva. Por eso dice Marx que la verdadera revolución es la autoeducación del género humano. Esta transformación subjetiva se ha resumido, en la tradición moderna (de Kant a Ivan Illich, Castoriadis o el operaísmo italiano), en una palabra: autonomía. Difícilmente podríamos imaginar una sociedad materialmente justa cuyos miembros no fueran autónomos desde un punto de vista moral e intelectual. Todas las distopías políticas, ficticias o reales, se han

construido precisamente a partir de esta posibilidad. Emancipación es aprender a vivir juntos, pues, a condición de poder pensar esta vida cada uno por sí mismo.

El concepto de autonomía parece transparente y unívoco. Significa, literalmente, darse la ley o la determinación a uno mismo, se trate de un individuo o de una colectividad. Por lo tanto, equivale a la idea de emancipación en el sentido de salir de la tutela o de la dirección de otra persona, instancia o legislación (humana o divina). Pero en la práctica es un concepto internamente atravesado por tensiones que no solo lo vuelven problemático sino también ambivalente y que explican algunas de las paradojas no resueltas de la pedagogía emancipadora moderna y actual.

Concretamente, hay dos tensiones que necesitamos seguir pensando porque nos atraviesan de manera irresoluble: la primera es la tensión entre libertad y obediencia. La autonomía es una práctica de la libertad y de la obediencia al mismo tiempo, ya que no es la mera espontaneidad sino la determinación del propio pensamiento y acción. Implica, pues, algún tipo de límite y de obediencia. Una pregunta clave de la educación emancipadora es entonces: ¿Cuánta obediencia es necesaria para ser libre? O dicho de otro modo: ¿Cuánta determinación y, por lo tanto, limitación hace posible el ejercicio de la libertad? ¿Qué quiere decir obedecerse a sí mismo? La segunda tensión tiene que ver con esta última pregunta: ¿El sujeto de la autonomía es el individuo? ¿La colectividad? ¿O el individuo en relación con los vínculos de la colectividad? En

estas tres opciones se resumen los grandes debates y proyectos de la política moderna y, con ella, de las propuestas pedagógicas correspondientes.

Si no queremos caer en el binarismo ingenuo que simplemente opondría la pedagogía dominante a la pedagogía libre o emancipadora, hay que hacer un esfuerzo para entender cómo han funcionado estas tensiones en la evolución e implementación de los proyectos pedagógicos modernos y contemporáneos. Para ello es necesario hacer un análisis detenido de los idearios que han orientado los programas educativos de los tres últimos siglos. Nos centraremos en dos, que se recogen en los dos grandes eslóganes de la pedagogía moderna y contemporánea: «Atrévete a saber», tal como lo actualiza Kant en el siglo XVIII a partir de las palabras de Horacio (*sapere aude*), y «Aprender a aprender», el principio fundamental del proyecto educativo global. Es una idea que parte precisamente del pensamiento sistémico de Gregory Bateson y que actualmente se considera la competencia clave del aprendizaje, tanto en la escuela como a lo largo de la vida.

Tanto un principio como el otro, si los definimos literalmente, describen un sentido de la emancipación, en un caso centrado sobre el saber y en el otro sobre el aprendizaje: liberar el saber de los poderes que lo monopolizan y liberar el aprendizaje de aquellos que lo dirigen. Siguiendo la pista de Spivak sobre la necesidad de mantenerse en tensión y en la comprensión del doble vínculo, me pregunto: ¿Puede ser que estos dos principios no solo digan lo que parece que dicen?

¿Puede ser que contengan una orden contradictoria con el sentido de la emancipación que proponen? ¿De qué manera contribuyen a controlar la existencia más que a liberar sus caminos?

Mi hipótesis es que en ambos casos lo que ha hecho la pedagogía dominante, vinculada a los intereses económicos y de los Estados, ha sido neutralizar los efectos emancipadores de estos dos principios, a partir de una reducción de su significado y de sus implicaciones. Como veremos a continuación, en el primer caso reduciendo la noción de saber a la de conocimiento, y en el segundo reduciendo la noción de aprendizaje a la de comportamiento. Tanto en un caso como en el otro, el ejercicio de la autonomía adquiere entonces el sentido de un autodomínio, ya sea en términos de autolegitimación o de autoconducción. El sujeto emancipado queda reducido entonces a un sujeto autodominado y su existencia, a una ecuación de conocimientos y de comportamientos. Es la última evolución de la servidumbre voluntaria que ya entrevió La Boétie en el siglo XVI y para la cual el Uno al que se somete acaba siendo uno mismo.

Atreverse a saber

Sapere aude es el eslogan más exitoso de la propaganda ilustrada. Obviamente no es una invención moderna, ya que viene del latín de Horacio, pero su puesta en circulación, desde

el famoso artículo de Kant de 1784 que se conoce con el título abreviado «¿Qué es la Ilustración?» hasta hoy, que continúa siendo invocado en todo tipo de discursos públicos, sí que responde a una idea moderna de la educación y del saber. Concretamente, plantea que el acceso al saber coincide con la posibilidad de incorporarse y de participar en la vida pública en plena libertad.

El panfleto kantiano, como ocurre siempre con los escritos de este filósofo, abre y cierra al mismo tiempo. Kant es uno de los filósofos más capaces de ver el abismo de los anhelos humanos, y quizá por eso es también uno de los más cautos a la hora de ponerles límites. Abre, pues, radicalmente un abismo de libertad cuando dice que atreverse a saber es «tener valor para servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro».⁴ Por lo tanto, de lo que se trata es de osar pensar por uno mismo. Esta osadía se enfrenta a diversos peligros, exteriores e interiores. Fuera de nosotros, asediándonos, hay todo tipo de tutores que pretenden apropiarse del pensamiento y de la voluntad de los demás, desde profesionales y servidores públicos, como médicos, jueces e instructores, hasta el poder político y religioso. Pero dentro de nosotros, no hay que olvidarlo, se alojan los peores enemigos: la pereza y la cobardía. «No hace falta pensar, siempre que se pueda pagar»,⁵ escribe Kant.

⁴ Immanuel Kant, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784); *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza Editorial, 2004, p. 87. Edición de Roberto R. Aramayo.

⁵ *Ibid.*

Pero rápidamente el propio Kant cierra el abismo que ha abierto reconduciendo los márgenes de la libertad recientemente descubierta: la libertad de «hacer uso público de la razón en todos los ámbitos». En concreto la sitúa en el estrecho espacio que dejan tres condiciones: un requisito, un ámbito de intervención y un horizonte de sentido. El requisito es que la libertad de servirse del propio entendimiento es algo de lo que solo pueden disponer los «doctos» o «instruidos» (*Gelehrte*). Por lo tanto, quienes han aprendido. Y solamente pueden hacerlo, por supuesto, acerca de aquello que saben. El ámbito de intervención es que este uso libre del entendimiento solo puede tener lugar en la esfera pública, es decir, ante lo que Kant denomina el universo de los lectores. Hoy lo llamaríamos la audiencia o la opinión pública. Y, finalmente, el horizonte de sentido es que en cualquier caso tiene que contribuir al progreso de la humanidad, es decir, a «ampliar sus conocimientos, rectificar sus errores y, en general, seguir avanzando hacia la ilustración».⁶ Únicamente respetando estas condiciones piensa Kant que se puede garantizar una relación con el saber que transforme la sociedad hacia mejor, sin interrumpir su buen funcionamiento. Nos encontramos de nuevo, así, con los engranajes del reloj de Schiller, lector directo de Kant.

Cualquier lector o lectora que no esté iniciado en el juego de volver a leer a los filósofos antiguos se estará preguntando

6 Ibid., p. 93.

por qué volver una vez más a Kant, si además se trata de uno de esos filósofos blancos, europeos y supuestamente heterosexuales (de esto, poca cosa sabemos) que actualmente están bajo la luz de todas las sospechas. La importancia de este texto es que recoge, de forma programática, el impulso y al mismo tiempo el freno que convierten la ilustración radical en una tarea reformista y progresista de la intelectualidad legitimada para asumir la voz pública. Expresa perfectamente, pues, la tensión interna entre la potencia de pensar de cualquiera y su limitación en función de un conocimiento legítimo y de una esfera pública representable. La tensión entre el yo y el nosotros se resuelve en la dialéctica entre el intelectual y la sociedad, de tal manera que este tiene que contribuir a su progreso sin poner en peligro su orden y su funcionamiento. Y la tensión entre la libertad y la obediencia se concreta en la delimitación de un campo para la libertad: el de la esfera pública de los instruidos. Fuera de este campo, la obediencia. Es decir, quienes no saben bastante, a obedecer. Y fuera de la razón pública, el eslogan ilustrado se completa con lo que ha sido y sigue siendo la verdad nunca dicha de nuestras sociedades: «Razonad tanto como queráis y sobre todo lo que os plazca, pero no dejéis de obedecer».⁷ La obediencia de los ignorantes y de todos nosotros en cuanto que miembros del sistema es la orden contradictoria que contiene el eslogan

7 Ibid., p. 90.

más conocido del pensamiento emancipador. La obediencia es la condición para el espíritu de la libertad... de unos cuantos.

La diferencia respecto a una sociedad estamental o aristocrática es que estos cuantos no los determina directamente el linaje sino su relación con el conocimiento. El conocimiento se convierte en la nueva condición para la existencia social y política, para el ingreso de pleno derecho y por lo tanto plenamente libre en la sociedad. Estamos en el siglo XVIII, pero la sociedad del conocimiento ya está en marcha. ¿Es imaginable que esta relación con el conocimiento sea igualitaria? La ideología del progreso dirá que tendencialmente sí, y de ahí la defensa de una educación universal y obligatoria. Pero ya Federico II de Prusia, el soberano referente de la Ilustración, haciendo un ejercicio de realismo, señalaba en una carta a D'Alembert de esa misma época: si descontamos los campesinos, los trabajadores manuales y las mujeres que no han tenido acceso a la educación, y si entre los que sí han tenido acceso «examinamos cuántos imbéciles, cuántas almas pusilánimes, cuántos libertinos, de este cálculo resultará aproximadamente que, de lo que se llama una nación civilizada, apenas encontraréis mil personas doctas. Y entre ellas, aún, ¡qué diferencia de ingenio!». ⁸

8 Carta de Federico II a D'Alembert del 8 de enero de 1770, en Javier de Lucas (ed.), *¿Es conveniente engañar al pueblo? Política y filosofía en la Ilustración*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1991, pp. 16-17. Citada por Roberto R. Aramayo en el estudio introductorio de *¿Qué es la ilustración?*, op. cit., p. 43.

La libertad asociada al conocimiento es, pues, una condición excluyente y dudosa que genera un espejismo de progreso que deja muchas dimensiones de la existencia a la sombra y condenadas a la obediencia. Bajo la exhortación de la osadía, legítima una limitación y una nueva forma de opresión. Por eso las reacciones no se hacen esperar y, aún hoy, estamos debatiendo cuáles son las verdaderas condiciones de la emancipación. Por un lado, hay una discusión acerca de los saberes y los no-saberes. ¿Qué quiere decir saber? ¿Qué saberes nos hacen más instruidos que otros y por qué? ¿Qué saben «los ignorantes» (clases populares, mujeres, lenguas menores, culturas no homologadas a la occidental, etc.) que los doctos no saben? Por otro lado, se plantea la cuestión: ¿Y si no es el saber lo que nos emancipa y nos hace más libres, sino la posibilidad y la capacidad de aprender? ¿Queremos ser doctos o aprendices? ¿Y si la disposición a aprender no resulta la condición más común? ¿Cuál es entonces la relación entre los que saben y los que no saben? ¿De igualdad? ¿De reciprocidad? ¿De complicidad? ¿De apoyo mutuo? ¿Qué experiencias del yo y del nosotros podemos imaginar desde la condición, compartida y singular al mismo tiempo, de ser aprendices?

Aprender a aprender

Estas son las preguntas que están detrás de una de las consignas más importantes de la pedagogía actual: aprender a

aprender. De hecho, más allá de ser una consigna, es hoy una competencia clave evaluable, quizá la más fundamental y valorada de todas, hasta el punto de que a menudo se utiliza como sinónimo o como definición de la idea misma de educación. Formarse es aprender a aprender. Lo sabe repetir cualquier persona que tenga un mínimo trato con el sistema educativo o con determinados entornos laborales y empresariales.

Para quien no esté familiarizado con el lenguaje actual, en cambio, la expresión «aprender a aprender» puede sonar, directamente, como una obviedad. Es una tautología que expresa, en forma de círculo, la condición de todo saber autónomo: poderlo pensar o poder ponerlo en práctica por uno mismo. Así es como lo definía Kant, como acabamos de ver: saber no es repetir lo que los otros han pensado por nosotros, sino servirse del propio entendimiento. Y servirse del propio entendimiento implica, evidentemente, podernos relacionar con lo que no sabemos, es decir, aprender. ¿Cómo llega una obviedad como esta a obtener este nivel de relevancia y a convertirse en la clave del sistema educativo actual, dentro y fuera de la escuela? Mi respuesta es que esto ocurre, precisamente, por su ambivalencia, es decir, por el doble vínculo u orden contradictoria que contiene.

Por un lado, detecta y expresa un déficit del concepto anterior de autonomía. Veíamos cómo la autonomía basada en el conocimiento limita el acceso a la libertad plena y a la participación social a aquellos que, de algún modo, han llegado a ser conocedores de algún ámbito del saber con suficiente

legitimidad y representación en la esfera pública. Poner el foco en el aprendizaje y en la condición compartida de ser aprendices es el primer paso hacia un cuestionamiento de estos límites restrictivos y excluyentes, por lo menos en tres sentidos: en primer lugar, autonomiza el aprendizaje de su estatus o resultado final. En segundo lugar, permite imaginar las relaciones dinámicas entre lo que sabemos y lo que no sabemos, entre quienes saben determinadas cosas y quienes no las saben, o saben otras. Finalmente, en tercer lugar, hace visibles y por lo tanto cuestionables los contextos y los patrones del propio sistema de aprendizaje.

Desde este punto de vista, la idea de aprender a aprender toma importancia como virtud liberadora contra las epistemologías cerradas y sus «dueños» y abre la práctica concreta del conocimiento a su transformación. Es una idea que proviene, precisamente, de Gregory Bateson y de sus trabajos sobre ecología de la mente.⁹ Bateson distingue entre diferentes niveles de aprendizaje, que no serían una jerarquía de contenidos sino una distinción entre órdenes o niveles de repercusión. Aplicando la teoría de los tipos lógicos de Bertrand Russell, Bateson muestra que en el aprendizaje hay diferentes niveles de implicación que no se suman ni simplemente aumentan el conocimiento disponible, sino que actúan recíprocamente entre sí y transforman su funcionamiento. Llegar

⁹ Gregory Bateson, *Steps to an Ecology of Mind* (1972); *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen, 1998.

a esta comprensión profunda de los contextos y patrones de aprendizaje es lo que para Bateson puede permitir que nos preguntemos cómo pensamos lo que pensamos y curar así las patologías de la cultura y sus «cercamientos» epistemológicos y lingüísticos, ampliando las actitudes de vida y los campos perceptivos, en continuidad con la naturaleza.

Sin embargo, si vamos a los documentos donde se formalizan hoy los parámetros y el sentido de la competencia «aprender a aprender», encontramos algo bastante alejado de todo lo que acabamos de decir. Vayamos a la página del Ministerio de Educación español. Dice lo siguiente:

Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. La competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.¹⁰

¹⁰ <https://tinyurl.com/aprender-cpaa>

Este párrafo reúne casi todos los elementos de la reconducción del sentido del aprender a aprender hacia la gestión del comportamiento. Desde estos planteamientos, aprender a aprender tiene que ver con la organización y la gestión del aprendizaje en cualquier contexto y siempre con el mismo criterio: hacer los procedimientos más eficaces y adaptables a todo tipo de tareas y requerimientos. Esto implica saber identificar y controlar procesos, ajustar sus tiempos y asegurar su persistencia. El criterio es de éxito y de eficacia del proceso, en función de unos contextos, condiciones propias y potencialidades que hay que saber evaluar. La autonomía se concreta entonces en la capacidad de éxito en un entorno cambiante. Es, por lo tanto, una virtud adaptativa que combina aspectos tácticos, estratégicos y motivacionales.

La Comisión Europea define la competencia con palabras muy similares: «Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente».¹¹ Y las mismas palabras las encontramos en todos aquellos documentos que, tanto desde las administraciones como desde la iniciativa privada, están promoviendo y poniendo en el centro de la vida educativa esta idea, en cualquiera

¹¹ Posición del Parlamento Europeo adoptada en primera lectura el 26 de septiembre de 2006 con vistas a la adopción de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (EPPE_TCICOD [2005]0221).

de sus ámbitos y niveles. Uno de los cursos más vistos de la historia de la plataforma de MOOCs Coursera es el de Barbara Oakley «Learning how to learn». Ha hecho réplicas en forma de TED Talks y libros.¹² El punto de partida es siempre el mismo: «Decidí cambiar mi cerebro». Y a partir de aquí explica un testimonio personal de esfuerzo y de éxito basado en cambiar patrones de aprendizaje, desde una infancia sin acceso a una buena educación, el paso por el ejército y finalmente la formación en ciencias y tecnología hasta el más alto nivel. Es una historia individual basada en el desarrollo de técnicas de aprendizaje que supuestamente cualquier otro individuo podría aplicar a cualquier otro contexto, independientemente de factores sociales, culturales o de contenido. Como ella afirma, entender no es suficiente (*understanding is not enough*). Lo que hay que hacer es modificar los comportamientos y, así, reprogramar el cerebro. Barbara Oakley no es un caso aislado. Solo una voz popular de lo que es la gran oleada académica y mediática de las ciencias del aprendizaje (*Science of learning*) y de sus ramificaciones en la psicología, la pedagogía, las neurociencias y las prácticas empresariales.

¿A quién hablan todos estos discursos y prácticas? Se dirigen a un sujeto autónomo entendido como un sujeto práctico enfrentado a problemas que tiene que resolver en un entorno competitivo. Así lo analiza Alain Ehrenberg en su estudio

12 Todos sus materiales en <https://barbaraokley.com>

La mécanique des passions,¹³ donde muestra la genealogía de esta reconducción de la existencia a un conjunto de comportamientos que pueden ser sometidos a diferentes estrategias de control y de autorregulación. Desde esta concepción de lo humano, que está enraizada en el empirismo inglés del siglo XVII, el individuo es entendido como aquel que es capaz de determinados comportamientos, con sus particularidades, sus hándicaps y su potencial escondido. El objetivo es: ¿Cómo sacar un mayor rendimiento de esta singularidad que es cada uno? ¿Cómo incrementar su valor desarrollando sus capacidades? ¿Y cómo hacerlo en un entorno cada vez más incierto y más cambiante?

Desde estas perspectivas, el individuo capaz no es el que tiene más fuerza o unos objetivos más claros, sino un cerebro más adaptativo y más plástico. No es el más obediente, sino el que se autorregula mejor. La libertad se vuelve eficaz cuando se desarrolla a través de técnicas de autocontrol. «La autorregulación es el camino para realizarse eficazmente en función de los propios objetivos personales».¹⁴ De esta forma, el impulso emancipador del aprendizaje queda reducido a una técnica competitiva que restringe el sentido de la libertad al ejercicio de una servidumbre adaptativa. Si la autonomía entendida desde el acceso a la esfera pública a través del conocimiento desembocaba en la necesidad de autolegitimación

13 Alain Ehrenberg, *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*. París: Odile Jacob, 2018.

14 *Ibid.*, p. 114.

frente a los que saben, la autonomía entendida desde la gestión del aprendizaje conduce al ejercicio de la libertad como autorregulación eficaz, basada en el potencial de adaptación a una realidad cambiante e incierta.

Acoger la existencia

La consecuencia de este breve análisis sobre las órdenes contradictorias que contienen los dos grandes principios de la educación moderna y contemporánea, que ponen en tensión impulsos emancipadores radicales y su reconducción hacia nuevas formas de opresión y de servidumbre, es que no nos podemos quedar en debates basados en la literalidad de los mensajes, sino que hay que leer más allá de la letra. Del *qué* al *quién*: ¿Quién los utiliza? ¿De quién hablan? ¿A quién se dirigen? Y también del *qué* al *cómo*: ¿Cómo se llevan a cabo? ¿En qué contextos y a través de qué relaciones sociales y políticas? Son las preguntas clave de todo pensamiento crítico, que actualmente se encuentran demasiado silenciadas por debates pedagógicos centrados en un combate metodológico intencionalmente simple que opone opciones innovadoras a opciones tradicionales, que compara índices de resultados entre países o que promete el cambio más radical de la historia hacia un futuro acerca del cual, como les gusta recalcar a algunos gurús, no sabemos nada. ¿Cómo que no sabemos nada? El futuro es lo que hacemos cada día, en presente.

Del día a día, la educación nos dice muchas cosas. No solo apunta a los futuros que podemos imaginar, sino que se desarrolla a través de los presentes que estamos haciendo y deshaciendo en cada momento. Si miramos de cerca y escuchamos qué pasa en los entornos de aprendizaje actuales (escuelas, pero también otros contextos más informales) encontraremos caminos que desbordan y subvierten a cada paso las pautas que tienen que conducir al acceso al conocimiento o a la obtención del comportamiento más eficaz. Son caminos que, como los «senderos del deseo» (*desire paths*), se dibujan con los pasos de quienes no siguen, porque no pueden o porque no quieren, la vía principal de la legitimidad o de la eficacia. Como los caminos que dibujaba Fernand Deligny a partir de los pasos erráticos de los niños autistas que acogía en los bosques de Les Cévennes, son caminos efímeros o persistentes, frágiles o insistentes. Se van hacia donde no entendemos, se interrumpen, se pierden o se reencuentran. Muchas veces no llevan a ninguna parte. Otras se encuentran bloqueados por la sanción o la recriminación pública.

Son los caminos de la existencia, que es mucho más que la suma de nuestros conocimientos legitimados y de nuestros comportamientos verificables. Existir no es doblegarse a los códigos de legitimidad y de verificación que imponen los poderes de cada tiempo. La educación, si realmente quiere ser emancipadora no solo en el discurso sino en sus efectos vividos, tiene que hacer suya esta exigencia de no doblegarse al código. Ni siquiera al código de la emancipación. Acoger es no

saber quién llegará. Así es cuando tenemos un hijo, cuando llega un forastero o cuando una nueva hornada de niños y niñas llena el patio y las aulas de una escuela cada nuevo curso. Acoger es poder decir: «No sé quién eres pero aquí estamos». Y educar de manera emancipadora es poder añadir: «Y lo que nos tenga que pasar, sea bueno o malo, lo podrás pensar por ti mismo».

En 1784 Kant escribió «¿Qué es la ilustración?» y proclamó su *sapere aude*. El mismo año, Mary Wollstonecraft, futura madre de Mary Shelley y autora de la *Vindicación de los derechos de la mujer*, creó una escuela.¹⁵ Su objetivo: que los niños, especialmente las niñas, pensaran por sí mismas. No era un deseo teórico ni un proyecto utópico. Era una situación arrancada a la dominación de padres y maridos sobre las mujeres y de las clases altas sobre las clases trabajadoras. Wollstonecraft creó la escuela para atraer a su hermana y así liberarla de los maltratos de su marido. No solo esta hermana, sino otra que aún sufría la violencia del padre y su mejor amiga, que evitaba una boda no deseada, se sumaron a la apuesta: ser independientes económicamente haciendo autónomas las vidas de las criaturas al mismo tiempo. Autonomía recíproca. Ayuda mutua. Mientras el *sapere aude* de Kant se hacía famoso en toda Europa en boca de sus intelectuales y

15 Episodio contado en la biografía de Charlotte Gordon, *Romantic Outlaws. The Extraordinary Lives of Mary Wollstonecraft and Mary Shelley* (2015); *Mary Wollstonecraft. Mary Shelley*. Barcelona: Circe, 2018.

dirigentes más ilustrados, la escuela de Mary Wollstonecraft duró un año. Las sospechas y la falta de confianza en el hecho de llevar a cabo esta llamada a la osadía del saber desde la insubordinación real a las relaciones de poder, íntimas y públicas, de la sociedad, minó sus energías e, incluso, el vínculo entre sus impulsoras. La emancipación de las Wollstonecraft no se decía, se hacía, y eso era lo que convertía su propuesta educativa en algo creíble y por eso mismo peligroso.

Sin embargo, su fracaso no es su derrota. Lo mismo podríamos decir de muchos otros proyectos pedagógicos que se han desarrollado contra los códigos y representaciones de su tiempo, también en el marco de las sociedades ilustradas o del conocimiento. Es el caso de las escuelas que Gayatri Spivak ha montado en la India con sus propios recursos: escuelas contra la dominación global y la miseria local. Contra las relaciones de poder, antiguas y nuevas, ancestrales y coloniales. Me contó que había decidido financiar ella misma las escuelas para no someterse a los plazos y a los criterios de validación que una financiación externa le impondría. Que necesitaba trabajar con unas temporalidades que los procesos de evaluación no le permitían tener y que lo importante que tendría que pasar a los niños y las niñas de sus escuelas no era traducible en un indicador de éxito. La emancipación se hace haciéndola y esto significa, también, poner las condiciones para que las transformaciones verdaderas encuentren un lugar y un tiempo, aunque no sea validable a los ojos de ningún poder. Este lugar y este tiempo es el de la existencia

como desafío compartido e irreductible. Siempre frágil pero persistente e inacabado.

Su tiempo quizá no puede detener los engranajes de la dominación. Pero ciertamente es un contratiempo respecto a los relojes del poder. El tiempo de la dominación siempre muta, adopta nuevos ritmos, códigos y lenguajes. Puede apropiarse de cualquier tipo de discurso, incluso el más antiinstitucional y antijerárquico, como está ocurriendo hoy con la pedagogía neoliberal global. Pero sigue pautando el tiempo de la vida dominada, servilmente adaptada.

Por eso la emancipación real, la que no se contenta con ser un programa intelectual o cognitivo, sino que se encarna en unas vidas que actúan y que se quieren pensar por sí mismas con los otros, es necesariamente un contratiempo. Desde la experiencia concreta del contratiempo, el doble vínculo no es una contradicción en un sentido lógico: es un ritmo que no se adapta a la pauta dominante y que hace conjugables la tensión entre el yo y el nosotros, la obediencia y la libertad. Inscribe un ritmo que desmiente la unidad de cualquier sistema y que abre caminos y posibilidades de vida no contempladas ni contabilizadas. Hay periodos, contextos y momentos en que este contratiempo puede llegar a impregnar la sonoridad principal de una época, en aquellos momentos extrañamente abiertos a dejarse reinventar. En otros, se convierte en un incómodo bajo continuo, en una frecuencia clandestina y peligrosa. Lo saben Wollstonecraft o Spivak, Ferrer i Guàrdia o Deligny, Freire y sus discípulos o todos los maestros

perseguidos y exterminados en España a partir de 1936 o en el México actual, entre otros lugares. Y lo saben tantas maestras anónimas que acogen y acompañan cada día, silenciosamente, las vidas inciertas de aquellos que están ya condenados a no llegar a ninguna parte y hacen de su existencia un ahora y un aquí.

La pedagogía y la política educativa históricamente se han centrado más en planificar, fundar y programar que en escuchar los contratiempos. Actualmente seguimos atrapados en esta pulsión planificadora, lo cual es evidente en nuestra sociedad, en la que el debate pedagógico se traduce en una proliferación ingente de documentos y de planes estratégicos, informes y legislaciones donde todo el mundo parece reinventarlo todo a base de repetir las mismas consignas. Pero como dicen un grupo de maestros argentinos, que hacen de la conversación la dimensión no esperada de la escuela, «la fuerza de la escucha se verifica en la invención del tiempo».¹⁶ El contratiempo de la emancipación es un asunto que exige de todos nosotros aprender a hacerlo: escuchar y acompañar este tiempo que se inventa, siempre, contra el propio tiempo. Llamémoslo futuro. O no. Es la vida cuando no se deja pausar, inventar ni tasar.

16 Silvia Duschatzky, *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

TÉCNICAS PARA VIVIR
DE OTRA MANERA
Nombrar, componer e instituir
de otra manera

Janna Graham

Siempre resulta extraño hablar *sobre* pedagogía radical, por cuanto se trata más bien de algo que se hace, de algo que hacemos con la participación de otras personas, una praxis que –pese al lenguaje épico que suscita– sacamos adelante con suma dificultad. No obstante, tras haber pasado varios años rebuscando entre archivos y recorriendo las calles, tratando de concluir qué nos pueden enseñar las herencias intergeneracionales de la pedagogía radical a los que trabajamos y aprendemos tanto en la organización de comunidades como en el ámbito artístico, intentaré humildemente compartir algunos de esos legados con vosotros.

El título de este texto, «Técnicas para vivir de otra manera», procede de un movimiento de maestros liderado por Élise y Célestin Freinet y de una red cooperativa de pedagogos que trabajaron en colegios rurales franceses durante la década de 1930. La *École moderne* o movimiento «Freinet» empleaba «técnicas» que enfatizaban las relaciones entre *métodos emancipadores* y la producción de *condiciones de vida emancipadoras*. Los impulsaba el compromiso de transformar en un mismo gesto la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones en las que operaban y los contextos que los envolvían.

El emparejamiento de esos dos elementos es significativo en el marco del rompecabezas que caracteriza el momento actual, en el que hay tantos debates sobre educación emancipadora en nombre del «giro educativo» dentro de las organizaciones artísticas; se pone un énfasis excesivo en las técnicas y las historias de la pedagogía radical sin tener en cuenta las

condiciones de vida (las de los que están en las aulas y las de los que están excluidos de ellas). Así pues, podemos acusar a numerosas instituciones culturales de relegar al olvido las condiciones vividas al dar preponderancia a los debates sobre pedagogía emancipadora y teoría política por encima del largo y arduo trabajo que supone abordar sus precarias y a veces violentas estructuras de gobierno, vinculadas a opresores globales y a pobres perspectivas existenciales. Si bien los asuntos que hacen referencia a la vida, cómo se produce y por quién, se abordan con asiduidad en los contextos discursivos de las artes, a menudo se soslayan y se relegan a los vertederos, en una época en que la precariedad del presente coloca la supervivencia básica en el centro de las preocupaciones de la mayoría de los trabajadores culturales y de las comunidades más amplias en las que operan.

Podríamos ejemplificar algunos de esos desencuentros entre el discurso relativo al arte y lo que se aborda en el ámbito artístico a través de una antigua tensión: entre una educación *alternativa*, principalmente centrada en el desarrollo de métodos y herramientas experimentales, y una educación *radical*, que plantea la pedagogía como una práctica de agencia social y protagonismo más amplios, desde un desafío a las bases jerárquicas y explotadoras de la sociedad en la que se desarrolla la educación. Desde esta perspectiva, no podemos dejar de lado el hecho de que, en los años que llevamos debatiendo más abiertamente sobre formación en el arte, el paisaje educativo se ha venido degradando de manera sostenida.

Debemos afrontar que los objetivos del giro educativo para presionar –u ofrecer alternativas– al sistema actual de educación, entendido en sentido amplio como algo más que simples intentos de reforzar los currículos, no han conseguido prácticamente ningún avance en estos contextos. A mi entender, entre las abundantes razones para que esto sea así, destacan dos. En primer lugar, la ausencia de un cuestionamiento profundo y continuado de las condiciones de vida y de trabajo que rodean el arte y las organizaciones culturales y, en segundo, la incapacidad de las instituciones de generar contextos que vinculen la formación en el arte con el movimiento social, de base más amplia, que se está desarrollando en este y otros ámbitos. No hemos dedicado suficiente esfuerzo a responder de manera adecuada a la pregunta de cómo las artes pueden mejorar el proyecto de transformación social e institucional sobre el terreno.

Inspirándome en la *École moderne*, en los teóricos de la educación soviética posrevolucionaria y en otras genealogías de educación radical, incluida la *Pedagogía del oprimido*¹ y las pedagogías populares de la red Alforja en Latinoamérica, abordaré tres «técnicas para vivir de otra manera», que emergen en torno a tres modos distintos de articular mundo y movimiento social, es decir, de crear técnicas. La primera es *nombrar*. La segunda es *componer*. Y la tercera, *instituir*.

1 Paulo Freire, *Pedagogía do oprimido* (1970); *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

Al revisar pedagogías procedentes de contextos y complejidades tan diversos no pretendo interpretarlas como modelos equivalentes, sino más bien acercarme a ellas de manera transversal para trazar una trayectoria particular en torno a la intersección de la reproducción social, la construcción de movimiento y el trabajo creativo o cultural que pudiera aportar información útil a los educadores artísticos y activistas por la justicia social operantes en el mundo actual. Tener presente la convergencia de estos tres intereses me parece fundamental en una época en que las ramificaciones de la reforma pedagógica (ansiedad producida por la deuda, cultura competitiva, trabajo individualizado al tiempo que inseguro y precario, creciente división de clases y agresiva polarización urbana) afectan a nuestra capacidad de sobrevivir de maneras que nos resulten material, inmaterial y éticamente viables.

Debo señalar que estas genealogías, a diferencia de muchas de las resucitadas por el giro educativo y otras actividades más recientes escenificadas en el aniversario de la Bauhaus, no surgieron en el marco del arte, del diseño o de la educación cultural en sí mismos. En realidad, su compromiso con el cambio político las llevó a relegar la idea del arte en cuanto que categoría de producción independiente en favor de expresiones creativas de prácticas culturales orientadas a movimientos coordinados de cambio y justicia social. Los artistas que participaban en ellas dieron la espalda al mundo del arte –o fueron ignorados por él– para poder centrarse en estos objetivos.

El arte, los artistas y la creatividad (aunque no en el sentido neoliberal de la «economía creativa») operan en estos casos de manera transversal para abarcar múltiples territorios y enfoques de cuestiones políticas, sociales, estéticas y pedagógicas. Esta posición adquiere particular pertinencia en la actualidad, por cuanto estamos excavando muy hondo para encontrar modos de resistencia efectivos contra formas de opresión, explotación y cinismo muy profundas e intrincadas. Así pues, más que defender un cambio relativo a la formación en el arte, voy a abogar por lo que Isabelle Stengers describió como una «ecología de prácticas», una convención que reúna todas las prácticas –incluidas las creativas– que necesitamos para ejercer una influencia relevante en problemas tan enraizados como los que afrontamos en el momento actual.

Nombrar

Una vez nombrado, el mundo resurge ante aquellos que lo nombran y requiere una nueva denominación.

Paulo Freire

La primera dimensión de la ecología que me dispongo a explorar es la práctica de nombrar. Si bien abundan las conversaciones tanto en las salas de las instituciones artísticas como en las aulas universitarias sobre el lenguaje doble, las noticias

falsas y la posverdad del mundo neoliberal, que concluyen con la pregunta «¿necesitamos nuevos términos?», en el campo de la pedagogía radical esta cuestión posee unos ecos muy particulares. Más allá de la creación de diccionarios experimentales, glosarios e ingeniosos neologismos, la relación entre las palabras y los mundos, entre el hecho de nombrar y las agencias de aquel o aquello que es nombrado, se ha desarrollado a través de un cuerpo de trabajo que viene emergiendo desde la década de 1960 bajo los mimbres de «educación popular», «educación para la conciencia crítica», «análisis político para la acción» y «pedagogía del oprimido». Este último, que da título al influyente libro firmado por el educador, alfabetizador y activista brasileño Paulo Freire, publicado en 1969, a menudo está considerado la articulación de lo que posteriormente se convertiría en un movimiento de educadores populares en los países del sur, para los cuales el hecho de asignar nombres constituía la expresión continua de su compromiso contra el colonialismo y la dependencia. La designación, sin embargo, no se entendía como una práctica aislada sino inextricablemente unida a una acción comprometida contra formas de opresión transversales. En *Pedagogía del oprimido* y otras de sus obras, Freire plantea un detallado proceso pensado para desplazarse de nombres asignados a prácticas de denominación colectiva desde la reflexión y el análisis, y emprender desde ahí acciones que respondan a las condiciones concretas de aquellos que nombran. Freire entiende este proceso como un acto de creación de palabras y

temas «generadores», como una forma de interpretar el mundo que, a su vez, «reescibe el mundo».²

En la estela de *Pedagogía del oprimido*, libros y pasquines desarrollados con posterioridad por educadores populares en América inciden en las relaciones de poder que hay en juego en las condiciones que envuelven el proceso de nombrar. ¿Bajo qué condiciones, por ejemplo, se produce la definición de una situación? ¿Qué condiciones se están dando en este espacio, en esta relación? ¿Y cómo nos desplazamos desde esta situación concreta a los temas y cuestiones más amplios que enmarcan nuestras conversaciones y problemas? Las condiciones en este caso no son únicamente de tipo local sino, como sugiere el colectivo argentino Situaciones, «situacionales».

El trabajo de los educadores populares en las décadas de 1970 y 1980 en Latinoamérica se puede interpretar como una reacción contra la presencia de dictadores militares y la invasión de las políticas económicas neoliberales, pero también como un rechazo tanto de las ONG como de la izquierda comunista metropolitana, todos los cuales habían adquirido la costumbre de «nombrar» los problemas y condiciones de las comunidades pobres y rurales. La práctica de poner nombre, mediante procesos colectivos firmes y comprometidos, se resistía a adoptar el lenguaje impuesto desde arriba en favor del

2 Paulo Freire y Loretta Stover, «The importance of the Act of Reading», *The Journal of Education*, vol. 165, núm. 1, invierno de 1983, p. 10.

que emergía desde las circunstancias de abajo. Estas prácticas discurrían en paralelo al movimiento de los teólogos de la liberación y su «opción preferente por los pobres», por el cual los curas ubicaban las enseñanzas bíblicas en un contexto de solidaridad, «contra la pobreza inhumana».³

Al margen de la Iglesia, estos educadores se unieron a un grupo de militantes comunistas, incluido Carlos Marighella,⁴ uno de los máximos partidarios de la guerrilla armada urbana en Brasil, que se oponía a la idea de que la liberación debiera adaptarse a las ideas y estrategias de la izquierda urbana y defendía la necesidad de articularla desde el análisis de quienes constituían las «bases» de la oposición: esos obreros, campesinos, mujeres, estudiantes, sacerdotes, obispos y jóvenes que con más intensidad sufrían la violencia de Estado y cuyas experiencias rara vez se mencionaban en el análisis político, ni siquiera en el radical.

3 Según el teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, cuyo libro *Teología de la liberación* puso el término en circulación, la «opción preferente por los pobres» se extendió a través de reuniones en iglesias latinoamericanas que abarcaron desde Medellín (1968) a Puebla (1979) y que versaban sobre la creciente pobreza e injusticia social en la región. Véase Gustavo Gutiérrez, *A Theology of Liberation: History, Politics and Salvation* (1973); *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sigueme, 1971; y Daniel Hartnett, «Remembering the Poor: An Interview with Gustavo Gutierrez», *America Jesuit Review*, 3 de febrero de 2003, último acceso 3 de julio de 2017, <https://tinyurl.com/gustavo-gutierrez>

4 Marighella dimitió en 1967 del comité ejecutivo del Partido Comunista Brasileño, al que acusaba de haber regresado a la «concepción antimarxista y antidialéctica» de un «núcleo dirigente» monolítico, desconectado de las bases en lucha, con una referencia particular a los obreros, campesinos, estudiantes, sacerdotes y jóvenes. Carlos Marighella, *For the Liberation of Brazil*. Penguin Books, Middlesex, 1971, p. 185.

Freire y sus alumnos a menudo comparaban las guías de alfabetización agraria que enviaban de la ciudad al campo como parte de los programas de desarrollo pergeñados en las universidades urbanas con los panfletos comunistas remitidos desde São Paulo para que los pusieran en circulación por la provincia septentrional de Pernambuco, donde él ejercía la docencia. Advertían algo similar en la estructura cualitativa que empleaban. Si los primeros daban por supuesto que *el pueblo* iba a aprender el vocabulario de una clase media urbana y tecnocrática para convertirse en trabajadores agrarios más productivos, los segundos los presuponían involucrándose en cuerpo y alma en la inminente revolución.⁵

Existen paralelismos entre este escenario y la postura de numerosas instituciones artísticas, que separan las prácticas de conceptualización, investigación teórica y foros y debates públicos de las condiciones vitales de los afectados y sin duda de los patrocinadores de la propia institución, de las cadenas logísticas y de todos aquellos que a menudo tienen una función en la configuración de la misma opresión social que se está discutiendo.

En el caso de Freire y sus alumnos, los primeros actos denominativos a menudo guardaban relación con el aula misma, con el papel del maestro y la jerarquía de la docencia. Si bien el procedimiento a menudo se compara con la posición del

docente propuesta en *El maestro ignorante* de Rancière,⁶ donde el profesor Jacotot se retira para que sus alumnos puedan aprender por sí mismos, sería más exacto afirmar que las prácticas designativas de Freire reubican el papel del maestro al convertir la relación desigual y problemática entre estudiante y docente en la base para la generación de términos, análisis y, en último caso, para desafiar y transformar esta y otras relaciones opresoras. Únicamente cuando el maestro y el alumno «dirigen el acto de cognición hacia el objeto que media entre ambos» (en este caso, las relaciones de poder que impone la educación), sugiere Freire, «se puede producir la alfabetización».⁷

Poner nombre a las relaciones de dependencia y a la lucha colectiva contra ellas convierte a la educación popular en una herramienta de *organización* tanto como de *educación* o tal vez más. Por esta razón, el trabajo de Freire se tornó más relevante en asociación con los impulsos organizativos y las acciones políticas populares de América del Sur y Central en la década de 1970. Esos movimientos se consideraron populares por cuanto adoptaron «una clara postura en favor de las esperanzas y aspiraciones de la gran mayoría del pueblo en América del Sur y Central», esto es, de los pobres.⁸ La educación popular empleó prácticas de organización política antes

5 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., capítulo 3.

6 Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987); *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2003.

7 Paulo Freire, op. cit., 73.

8 Rick Arnold y Bev Burke, *A Popular Education Handbook*. Toronto: OISE Press, 1983.

de la liberación, a través de la toma de conciencia en el caso de Brasil, pero también operó junto a las luchas armadas, por ejemplo en el movimiento sandinista de Nicaragua y en los movimientos de liberación de El Salvador. En Nicaragua, una inmensa cruzada de alfabetización que atrajo a 100.000 voluntarios enseñó a leer y a escribir a 400.000 personas, una gesta que redujo la tasa de analfabetismo del 51% al 12% en solo seis meses, al mismo tiempo que ofrecía apoyo a los impulsos de las comunidades por reorganizar las relaciones de poder que configuraban sus vidas.⁹

La educación popular constituyó asimismo una estrategia de la reorganización social posliberación en Tanzania y en Guinea-Bissau, donde la praxis de poner nombre a la palabra y el mundo se implementó como parte del proceso de reordenamiento social poscolonial. Paulo y Elza Freire, así como otros implicados en el grupo IDAC (Instituto de Acción Cultural) del Consejo Mundial de Iglesias, con sede en Ginebra, colaboraron de 1970 a 1979 con el gobierno posrevolucionario de Guinea-Bissau en su primera articulación de una pedagogía anticolonial del estado liberado. En cartas escritas al entonces ministro de Educación, Mário Cabral, el equipo sugería que el emergente lenguaje consciente, fruto de una alfabetización facilitada por las condiciones de vida alcanzadas a través de la lucha por la liberación, debía rebasar los confines de la educación

9 Ibid., p. 18.

o escolarización en sí mismos mediante y para la reorganización de los medios de producción y reproducción social. En esas cartas, Freire se muestra claramente impresionado ante los logros alcanzados por los revolucionarios de Guinea-Bissau y aclara, desde lo aprendido de ellos, la diferencia entre *alfabetización lingüística* –la tarea técnica de decidir qué términos son más relevantes para los propósitos de las personas que están aprendiendo a leer y a escribir– y la *alfabetización política*, que incluye la lingüística pero la supera, toda vez que implica también la reorganización de la vida social y las relaciones de poder según se articulan en el día a día a través de prácticas de solidaridad.¹⁰ La alfabetización política, sugiere Freire, únicamente se podría llevar a cabo en un contexto de «universidades populares», construidas para aunar cuestiones de reproducción social, agrícola y materiales con las de índole cultural y lingüística.¹¹

Este sentimiento resuena en *Naming the Moment* [Nombrar el momento], título de un manual de Red Alforja, un grupo

10 Se debe tener en cuenta que esas ideas no se basan únicamente en las teorías de Freire o en sus experiencias pasadas, sino también en lo que ha aprendido del equipo IDAC y del trabajo que este ha puesto en marcha en las zonas liberadas de Guinea-Bissau. Los programas educativos instaurados en los territorios liberados graduaron a más alumnos en los diez años de la guerra para la liberación que el colonialismo precedente en cinco siglos, pero también, por necesidad, desarrollaron fuertes relaciones entre las cuestiones reproductivas relativas a la organización de la vida y los recursos y las cuestiones de escritura y pensamiento en el sentido académico o erudito. Paulo Freire, *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau* (1978); *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1977.

11 Ibid., p. 25.

de educadores populares que trabajaba en América en la década de 1980. En este contexto, la organizadora de comunidades Deborah Barndt sugiere que asignar nombres constituye un paso crucial para la construcción de movimiento, por el cual los distintos hilos y categorías de una problemática se entretujan. Designar, sugiere ella, implica «observar una red de distintos impulsos [...] en busca de ocasiones para la acción»,¹² pero también constituye la materialización de la «organización, el compromiso, la capacidad y el deseo de legar estrategias a los miembros de la propia comunidad».¹³ La idea de designar el instante se inspira en el concepto *análisis de la coyuntura* propuesto por Antonio Gramsci, un proceso que entraña considerar situaciones límite desde «la interacción de energías económicas, políticas e ideológicas en un instante determinado y la cuestión de cómo un país, sector u organización encaja en el proceso global».¹⁴ Ahora bien, además de la coyuntura geopolítica, los manuales como *Naming the Moment* también incluyen actividades para generar en el grupo afectos, confianza y capacidades que sirvan no solo para exponer y analizar condiciones comunes, sino también para iniciarse en prácticas de cambio comprometido con los demás. En este tipo de manuales

12 Deborah Barndt, *Naming the Moment: Political Analysis for Action: a Manual for Community Groups*. Toronto: The Moment Project, 1984, p. 7.

13 Ibid.

14 Rick Arnold y Bev Burke, *A Popular Education Handbook*, op. cit., p. 32.

encontramos organigramas en blanco con sugerencias de cómo generar tareas en función de las capacidades, pautas para evaluar cargas de trabajo en el proceso de la transformación social y para distribuir las de manera más igualitaria. Así pues, «nombrar el momento» se entiende como un acto profundamente enraizado en el presente, en las distintas corrientes que nos han conducido a la coyuntura y, potencialmente, en los mundos que vamos a construir desde la definición de un problema.

En su lectura de la educación popular y de la obra de Freire, bell hooks sugiere que comencemos la labor educativa desde las contradicciones fundamentales de los espacios que habitamos, su producción y reproducción, las dimensiones políticas de la vida y la organización a pequeña y gran escala. Propone que, al usar las estrategias de la educación popular y democrática y comenzar desde el interior de nuestras propias condiciones de opresión, aprendemos a pensar y a generar esas relaciones intersecadas en el plano de la articulación de palabras, grupos y relaciones intersubjetivas. Desde esta perspectiva, la generación de la palabra se alinea con la producción y reproducción social, de modo que nos ayudan a repensar hasta qué punto la organización de proyectos basados en la educación popular se ha visto obligada a afrontar cuestiones tanto del universo público como «del privado» de manera más activa, pero también ha empleado esta necesidad para vincularlos a movimientos sociales más amplios. Es la práctica de la solidaridad, sugiere, lo que nos pertrecha mejor

para luchar contra el aparato violentamente atrincherado que apuntala la reforma de la educación neoliberal, el regreso al conservadurismo disciplinario y de investigación, y otros desastres del más reciente neoliberalismo.

Componer: pedagogías de vida-trabajo

Si en las minuciosas prácticas del nombrar antes descritas hallamos lo mismo que a menudo echamos en falta en las discusiones sobre formación en el arte, también en los movimientos precedentes, como en la *École moderne*, podríamos encontrar las cuestiones técnicas relativas a cómo adoptar nuevas prácticas de análisis institucional y reconfiguración.

Estas inquietudes se sitúan en el centro del movimiento de la *École moderne*, que emergió de la Comuna de París en la década de 1870 y se desarrolló en Gran Bretaña, España y Estados Unidos a principios del siglo xx, y de nuevo en la reinención de las formas de vida en una escuela primaria de Vence en la década de 1930, con el trabajo de Célestin y Élise Freinet.

Muy comprometidos con la educación proletaria radical, los Freinet consiguieron trasladar la escuela «moderna» o «Freinet» a un movimiento de ámbito nacional. La *École moderne* recurría a la asamblea en los procesos de toma de decisiones y descubrió, a través del tanteo experimental, «técnicas de vida»: la organización colectiva de los trabajos

agrícolas, creativos, académicos y de cuidados dentro y fuera del colegio. Revirtiendo la idea de que la educación comunista debe involucrarse en los espacios de producción de la clase trabajadora, por ejemplo, las fábricas, colocaron una máquina industrial –una imprenta– en el centro de la vida escolar con el objeto de articular las primeras experiencias alfabetizadoras de los alumnos desde lecturas experienciales y críticas del mundo. Los estudiantes comenzaban por describir oralmente las actividades escolares para desplazarse a continuación a sus mundos imaginados, a la vida en la comunidad más allá de la escuela y a las asambleas a través de las cuales organizaban sus propias actividades. La imprenta, de uso colectivo, servía como acicate para extraer significado de sus preguntas y observaciones, un proceso durante el cual aprendían a leer y escribir. Los textos libres de los alumnos surgían de esas descripciones orales y se empleaban como base para pasquines y periódicos que informarían a futuros estudiantes de los temas aprendidos y las dudas surgidas. La adopción de una estética para la comunicación –el diseño de los periódicos y pasquines y las ilustraciones que contenían– constituía un factor clave en la toma de decisiones colectiva de las asambleas escolares, junto con las cuestiones relativas a la reproducción de la vida en la escuela. La imprenta requería asimismo la organización de los términos y las narrativas creados y conectaba a través de formas complejas las habilidades lectoras y escritoras con las prácticas de producción creativa democráticas.

Cada colegio participaba en la reproducción social a través de rutinas diarias y toma de decisiones colectiva sobre la vida de la escuela y su comunidad. La red de la *École moderne*, sin embargo, que llevó a cientos de colegios un aparato industrial adecuado tanto para la reproducción social como para la construcción de movimiento, marcó un alejamiento significativo de experimentos previos, bien caracterizados por una vida breve, bien por haberse limitado a una sola escuela o pedagogo, como Summerhill, en el Reino Unido. Promotores de la *Coopérative de l'Enseignement Laïc* en 1926, los Freinet eran expertos organizadores y ayudaron a alumnos y maestros a poner en circulación los periódicos y pasquines generados en los colegios, que distribuían entre las comunidades autóctonas y a otras escuelas. El sistema de intercambio de conocimiento entre los centros de la *École moderne* permitía a estudiantes y docentes aprender prácticas organizativas de manera cooperativa, a la vez que contribuía a una construcción de movimiento a escala mayor y promovía la porosidad entre la escuela y la comunidad a la que pertenecía.

El programa de la *École moderne* se desarrolló para la enseñanza primaria y no tendría, en una primera etapa, una aplicación obvia en el mundo adulto o en los movimientos políticos y sociales más amplios. Sin embargo, a finales de la década de 1950, el educador Fernand Oury y la psicoanalista Aída Vasquez aplicaron aspectos del programa a escuelas de secundaria urbanas y a cursos de formación vital para la

primera juventud. Los programas de Oury y Vasquez también estaban basados en la autogestión de alumnos y maestros, y los invitaban a reorganizar diversos aspectos de los centros y de su propia vida, poniendo especial atención en el impacto psicológico que supone hacer evidentes las relaciones de poder codificadas en las burocracias escolares. Oury acuñó el término *pedagogía institucional* para denotar las posibilidades performativas y creativas de la pedagogía para armar, desarmar e incluso transformar las instituciones cuando se aborda el «currículo oculto».¹⁵ Estaba conectado con la red de albergues, a través de la cual influyó en toda una generación de jóvenes organizadores políticos, incluido el entonces estudiante y activista Félix Guattari, que llevó algunas de esas experiencias a las movilizaciones de 1968. Junto con Jean, el hermano de Fernand, Guattari trasladaría más adelante esos mismos mecanismos de programación y recomposición institucional a la psiquiatría a través de la psicoterapia institucional desarrollada en la clínica La Borde.¹⁶ En este

15 Mediante el análisis de este «currículo oculto», los integrantes del grupo adquirirían la capacidad de transformar las relaciones de poder y las prácticas de las convenciones escolares entre estudiantes, maestros, administradores, personal de limpieza y familias. Al replantear los roles que articulan las instituciones escolares –quién habla y quién escucha, qué se dice y qué no, qué función tiene cada cual y qué tareas desempeña–, es posible alterar los espacios pedagógicos y psicológicos como oposición a la violencia institucional. Jacques Pain, *Analyse Institutionnelle. Encyclopédie Universelle*. París, 2005.

16 Numerosos jóvenes se politizaron a través de los programas de Freinet y Oury, así como de los desarrollados por el hermano de este último, Jean, que aplicó ideas parecidas en el campo de la psiquiatría. Entre estos se encontraba Félix Guattari, quien

caso, las prácticas de recomposición, de grupo, las tareas, los aspectos internos y externos recontextualizaban tanto la institución de la educación como la clínica desde una imagen de plasticidad, acorde con lo que Guattari describía como «arquilla de modelaje».

Instituir de otra manera: nuevas pedagogías de cultura-trabajo

En el contexto de los eternos debates sobre «crítica institucional» y de los más recientes en torno a la «nueva institucionalidad», estas estrategias de recomposición y modelación institucional ofrecen alternativas significativas a 1) cuestiones sobre la configuración interna y externa de las instituciones, y 2) la pregunta de qué y quién crea una institución. En pedagogía y psicoterapia institucional, la institución se entiende no solo como el ladrillo y la argamasa, las estructuras sociológicas o arquitectónicas que «albergan» programas concretos e impactan en comunidades determinadas, sino también como los hábitos, leyes escritas y no escritas, programas y procedimientos que circulan en torno a un conjunto de prácticas determinado. Un cambio en la composición de un grupo de trabajo, la rotación de actividades por la cual el personal y los

conoció a Oury en la escuela local y promovió la organización política tanto en la educación como en los entornos psiquiátricos.

denominados «participantes» intercambian roles, el fortalecimiento del compromiso hacia un problema o tema en particular y los elementos de que están compuestas estas actividades definirán de un modo concreto lo que conocemos como «institución». En las organizaciones del ámbito artístico, enfocar desde otra perspectiva la tarea de reformular los papeles y los procedimientos institucionales en relación con temas o problemas que hay que resolver implicaría, en consecuencia, la re-creación de la institución. ¿Cómo se podría privilegiar el replanteamiento de las dimensiones organizacionales (o programáticas) en torno a principios de democracia, porosidad y a los problemas más acuciantes de una zona por encima de las nuevas arquitecturas y los expansivos programas neocoloniales de tantos espacios culturales en la actualidad?

Para los Freinet y las prácticas del análisis institucional que beben de sus fuentes, los principios de la recomposición organizacional como base, frente a la «filtración descendente» de cambios sociales, se deben buscar en pedagogos soviéticos posrevolucionarios como Nadezhda Krúpskaya y Antón Makárenko. De ellos, los Freinet aprendieron a alejarse de una educación comunista centrada en espacios de trabajo existentes, como la fábrica, para acercarse a una educación comunista enraizada en la autonomía creativa. A partir de la obra de Dewey, Tolstói y otros, pensadores como Krúpskaya –que fue compañera de Lenin, profesora y autora de once volúmenes de propuestas para un programa educativo poscapitalista– entendieron la educación como la convergencia de

capacidades teóricas y prácticas para llevar a cabo «una vida en sociedad racional, plena, hermosa y dichosa». Lejos de considerar el trabajo, en el contexto de la pedagogía, desde una dimensión meramente agrícola o industrial –y el aprendizaje como una preparación para el futuro empleo–, definen el papel de la educación como «una herramienta para la transformación de la sociedad contemporánea»¹⁷ y sus relaciones sociales, basadas en la colectividad, la individualidad y las prácticas de ayuda mutua.¹⁸

En el centro de la propuesta pedagógica de Krúpskaya y otros se hallaban los principios de autogestión y una atención micropolítica a las relaciones entre estudiantes y docentes, así como entre estos y el mundo que se extendía más allá de las aulas. Reconociendo que muchas teorías pedagógicas compartían tales reivindicaciones pero apenas trascendían a gran escala, Krúpskaya proponía intervenciones prácticas relativas a la organización del tiempo en los colegios. «No deberíamos abrumar a los alumnos –sugería– [...] y sí dejarles tiempo suficiente para el trabajo independiente, la exploración racional, la organización de la vida colectiva en el centro, [...] trabajo físico [de mantenimiento de las instalaciones] y una implicación activa en la vida [social]

17 Nadezhda Krúpskaya, *Pedagogiceskie socinenija v 11 tomah* [Tareas educativas en once volúmenes], vol. 2, Moscú, APN-RSFSR-1963, p. 11.

18 Nadezhda Krúpskaya, *On Education; Acerca de la educación comunista*. Buenos Aires: Antes, 1971.

diaria.»¹⁹ Si bien el concepto de educación *experiencial*, entendida como aquella que permite a los alumnos aprender a través de experiencias reales, no es ajeno a las teorías educativas de pedagogos anteriores, como Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori y Jean-Jacques Rousseau, la insistencia de Krúpskaya en reequilibrar las relaciones productivas y reproductivas, aprender a funcionar como colectivo, crear espacios comunes e involucrarse tanto en el cuidado como en el análisis de la comunidad es única.²⁰ En su discurso de 1927 a los Jóvenes Pioneros, Krúpskaya sugiere alejarse de los formalismos de partido para abrazar la adquisición compartida de conocimiento, la contribución a las condiciones de vida de los integrantes del grupo y el análisis de esas condiciones, junto con actividades de cohesión grupal como cantar. La idea de Krúpskaya²¹ según la cual se deben modificar el tiempo y las condiciones del entorno con el fin de poner en valor los aspectos sociales, comunales y reproductivos de la vida delata su atento estudio de los aspectos relativos a la reproducción social en la obra de Marx y Engels, pero también constituye una referencia temprana a algo que las feministas ampliarían más adelante, el concepto de tareas reproductivas, ya que propone

19 Nadezhda Krúpskaya, *Pedagogiceskie socinenija v 11 tomah*, op. cit., p. 44.

20 El uso que hago aquí de la expresión «espacios comunes» es muy específico en tanto en cuanto se refiere a «algo creado y recreado a través de la actividad colectiva [...] no un recurso ni necesariamente un lugar. Sería lo que podríamos llamar una condición vital». Véase <https://tinyurl.com/wtf-is-commons>

21 *Ibid.*

considerar los trabajos de cuidado y facilitación, no remunerados, como la «fuerza determinante»²² tanto de la fuerza de trabajo capitalista como de los imaginarios poscapitalistas.

La expansión de la noción de trabajo por parte de la institución no debería desembocar ni en la abdicación por parte de los maestros ni en su abolición (igual que el discurso actual sobre enseñanza dirigida por el alumno no se debe entender como una medida para reducir costes). Más bien sería una reformulación de sus funciones desde la pretensión de ayudar a los estudiantes a «organizarse a sí mismos» y sus interacciones con la sociedad. Dicho papel facilitador debería ser social y económicamente valorado: los salarios de los profesores se incrementarían y su posición social mejoraría en su calidad de agentes clave para integrar los objetivos reproductivos y analíticos de la escuela en los procesos localizados de transformación social. Para Krúpskaya, todo aspecto de la autogestión de los alumnos debería ser creativo, tanto en lo concerniente a la exploración independiente como en lo concerniente a las labores agrícolas o mecánicas. Inspirándose en sus lecturas de Marx, sugirió la conveniencia de que la creatividad impregnase cualquier tipo de trabajo, que nunca debería ceñirse a tendencias estrictamente «mecanicistas».

22 El aforismo de Engels «El factor que en última instancia determina la historia es la producción y reproducción de la vida» será citado más tarde por diversas feministas, incluida Silvia Federici en *Revolution at Point Zero: Housework, Reproduction, and Feminist Struggle* (2012); *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños, 2013.

En este sentido, el centro escolar se considera tanto una preparación para el mundo como una prefiguración de la sociedad futura, en la cual las cuestiones de cuidados y comunidad serían las fuerzas motoras para la producción de la vida en todas sus dimensiones. Lejos del mantra de empleabilidad que inunda las aulas de las universidades europeas, la pedagogía del trabajo promovida por Krúpskaya y otros no constituía tanto un ensayo para las labores industriales y agrícolas como una indagación en las posibilidades que ofrece el trabajo para generar vida en términos más equitativos.

Todo ello, sin embargo, requiere tiempo. Un contemporáneo de Krúpskaya, Antón Makárenko, reconociendo que un cambio educativo e institucional profundo exigiría un compromiso en el tiempo, planteó el concepto de una escuela de diez años.²³ Con el fin de tener tiempo para discutir sobre asuntos organizativos del centro y su comunidad, así como para los intereses «independientes», alumnos y profesores deberían dedicar un máximo de cuatro horas diarias a cualquier tipo de estudio formal.²⁴

Tanto Krúpskaya como Makárenko ubican la libertad y la creatividad en el marco de una interacción compleja entre las asambleas de estudiantes y distintas distribuciones de tiempo y tareas, todo lo cual conforma un tipo de pedagogía

23 *Ibid.*, p. 30.

24 G. N. Filonov, «Anton Makarenko», *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIV, núm. 1/2, 1994, pp. 77-91.

basada en la negociación colectiva y en la reformulación de los roles en relación con temas y problemas particulares.

Se trata de una dimensión que debemos tener en cuenta al considerar las nociones de libertad creativa que han sostenido el trabajo cultural de las últimas décadas. Para estas, el trabajo creativo sería algo externo a las instituciones y a sus procesos administrativos, determinado por la autonomía del individuo o por la acumulación de capital en forma de reputación o de talento; algo, a la postre, que las artes *aportan* a las organizaciones, a las comunidades. Entender la labor creativa como la tarea de reformular programas y procesos institucionales sobre la base de problemas y movimientos sociales supondría un cambio profundo pero plausible en las organizaciones centradas en el arte que proyectan actividades y programas para el gran público orientados a cuestiones de educación y cambio social.

Nota final

Hay diversas razones por las que podríamos mirar con escepticismo los ejemplos que he comentado y enumerar motivos por los cuales sus experiencias no se pueden adaptar con comodidad a las condiciones actuales. Hoy presenciamos cómo propuestas en la línea de la pedagogía del trabajo, el aprendizaje guiado por alumnos y las herramientas detalladas en la pedagogía de los oprimidos se han forzado hacia

la racionalización de la educación, la creación de equipo en las grandes corporaciones y el impulso por parte del Estado de políticas «populares» que en realidad fomentan y protegen los intereses corporativos. (Un caso evidente sería la estrategia empleada por los ayuntamientos de organizar falsas «consultas» para preguntar a la población por temas que ya han sido decididos por las élites empresariales.) Igualmente, en la demanda de una reformulación creativa de la vida, de nuevas formas de alfabetización y de designaciones generativas –presente en todos los ejemplos expuestos– escuchamos ecos lejanos de algo a lo que Boltanski y Chiapello se han referido como una excesiva confianza en la «crítica artística» en detrimento de la «crítica social» de la generación del 68.²⁵

Ahora bien, si algo brilla por su ausencia en las distintas cooptaciones que acabo de mencionar es precisamente un compromiso con la producción de imaginarios poscapitalistas en cuanto que realidades a escala macro y micro de las relaciones sociales. Eso se aplica tanto al tiempo y a los procesos que se deben invertir para implementar el cambio (por ejemplo, la escuela de diez grados), al desarrollo conjunto de procesos y cuidados sociales, y a los impulsos de emplear la educación para sumar las energías de movimientos anticapitalistas y desafiar la persistencia de paradigmas coloniales, basados en

25 Luc Boltanski y Ève Chiapello, *The New Spirit of Capitalism* (2005), pp. 167-216; *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.

la dicotomía centro-periferia. El empleo del arte, sus artífices e instituciones para impulsar esos proyectos apuntan al tipo de movimiento educativo en humanidades y artes que necesitamos.

Habiendo trabajado, a lo largo de la última década, desde tales compromisos y genealogías en uno de los grandes epicentros del arte y la violencia neoliberales y coloniales, no me engaño pensando que la tarea vaya a resultar sencilla. Sin embargo, en una época como la nuestra, en la que los movimientos sociales afrontan inmensos desafíos, los proyectos pedagógicos que surgen bajo la forma de experimentos temporales y fugaces a menudo no son nada más que breves atisbos en esa sala de espejos circense que constituyen las prácticas disociadas. Debemos incidir una y otra vez en la diferencia entre los intereses pasajeros y aquellos que se ubican en la trayectoria de un movimiento sostenido y comprometido, que cultiva con regularidad aspiraciones sociales articuladas desde el colectivo y busca alcanzarlas. ¿Qué clase de compromiso requiere eso y a qué tipo de realidad social poscapitalista está contribuyendo nuestra labor?

ACTIVACIONES POÉTICAS DE LA DISIDENCIA

Un hiato pedagógico para criar una lengua
emancipatoria

¿En qué lengua se dice y se hace el gesto emancipatorio en educación? Una pregunta que pulsa las experiencias educativas que atravesaron mi biografía institucional y antiinstitucional. *¿Cómo conjugar lengua, gesto, emancipación y educación en tiempo presente y anacrónico a la vez?* Un presente que guarda las memorias aniquiladas de los pueblos y de los cuerpos del sur y que aviva en sus llamaradas el latido insurgente de los saberes de las desobediencias.

Les propongo una travesía por la activación poética de la pedagogía en clave de rituales nómades que permitan explorar las imágenes de un pensamiento pedagógico y un vocabulario educativo proclives al desaprendizaje de los guiones escolares preestablecidos y sus marcos de legibilidad y legitimidad. Una travesía por itinerarios metódicamente desprolijos y un lenguaje pedagógico trastocado por las contaminaciones políticas y artísticas que construyen un saber *hacer* experiencias educativas y ensayos teóricos de las disidencias.

Rituales nómades como una combinación polimorfa de tradición y novedad, de configuración histórica y su descalce eventual, una inversión performativa que encuentra en la repetición iterativa una fisura contingente, una posibilidad agazapada, el destello de una imaginación inaudita. Un intento por entrever en los modos de hacer educativos, los viajes escriturales, los desplazamientos geopolíticos, las infecciones disciplinarias y la subversión de las jerarquías sexuales, un hiato pedagógico como acontecimiento de pequeñas conspiraciones sensibles, poéticas y políticas desde una pedagogía

antinormativa/cuir (o queer) gestada en el sur decolonial para incidir en el montaje colectivo de una urgente imaginación radical.

Una pedagogía cuir o antinormativa que no se imagina a sí misma como un corpus establecido de contenidos, sino como gesto y lengua de una economía de la interrupción de los procesos de normalización sexual, racial, de clase, etc. En mi propia práctica teórica y pedagógica, esta pedagogía se fue armando como proyecto inacabado, situado, sin pretensiones universales, como un proceso escritural y activista de los feminismos y la disidencia sexual, impulsado desde una pasión política, epistémica y ética, a veces con más fuerza, entusiasmo y deseo, otras con más desilusión, frustración y tristeza, que me arrojaron al ejercicio extático y proteico de mínimos gestos de antidisciplina. Si una pedagogía cuir o antinormativa es una apuesta epistemológica por extrañar los constructos heteronormativos de la educación, precisa también torcer sus modos de decir, de hacer y sentir. Por lo cual, extrañar los lenguajes pedagógicos heredados del discurso de la modernidad es parte de la tarea política por experimentar.

Me interesa destacar en esta travesía tres recorridos o rituales que fueron armando una experiencia pedagógica, una imaginación política y un trabajo intelectual como sensibilidad epistemológica: los modos de hacer como políticas de conocimiento; el gesto escritural como disidencia a la heterosexualización pedagógica; una pedagogía antinormativa/cuir que se hace en el cuerpo.

1 Los modos de hacer como políticas de conocimiento

Si los modos de hacer son políticas de conocimiento y las políticas de conocimiento suponen modos de escribir, quisiera no hurtar las condiciones y contextos en los que surgen los pensamientos, diálogos, confrontaciones, silencios, y dar cuenta de mi lugar de enunciación, de mis posicionamientos políticos, epistemológicos, pedagógicos, afectivos, geopolíticos, que reconocen una trayectoria de pensamiento y acción artesanal en los bordes o desbordes de las instituciones educativas. Más que una serie de etiquetas declamativas de identidades subversivas por sí mismas, son una conjunción de agenciamientos políticos, afectivos y poéticos que se fueron haciendo de manera fragmentaria, contradictoria e inacabada, en diálogo y tensión con otros cuerpos, identidades, saberes y contextos.

Considerando que las palabras y el lenguaje son un asunto político, me interesa en primer lugar situar mi decir contra la autoinvisibilidad de quien escribe, de quien se distancia del cuerpo, del propio y de los otros como cita de autoridad de la máquina performativa del saber objetivo. Ocupo como lugares de enunciación variadas identificaciones que operan como eventuales articuladores de contrasentidos, siempre provisorios, contingentes e inapropiados según los contextos, y que no se asumen como identidades en términos ontológicos. Así aparecen distintas identificaciones, como tortillera feminista prosexo cuir masculina maestra activista de la

disidencia sexual del sur sur (porque no solo provengo de Argentina, sino de la ciudad de Neuquén, en la Patagonia, cuya memoria del genocidio provocado por el reino de España y el Estado argentino circula entre los silencios de sus paisajes). Esa constelación de posiciones sin guiones, porque se mueven y flotan atravesándose entre ellas, aunque la fijeza de la letra las conmine a un orden de lectura, funciona como dispositivo tropopolítico de lectura y escritura. Lejos de un gesto de revelación o confidencia, se presentan como conocimientos situados y términos impropios que se reconocen parciales, una táctica de hacerse cargo y responsabilizarme de los efectos del propio posicionamiento en las prácticas educativas, que rehúsa la asepsia descriptiva y el ocultamiento del lugar de enunciación del ventrílocuo invisibilizado de la tecnociencia, o lo que Donna Haraway denomina una «política semiótica de la representación».¹

En este sentido, localizar el lugar de enunciación y de producción desde el sur es una forma de incidir en la producción y propagación de otras historias, de otras afecciones, de otras experiencias políticas, en cuanto fuerza desbordante que no se fija a una geografía o a la reivindicación de una identidad cultural particular, en este caso América Latina,

1 Frente a la cual defenderá una «semiótica política de la articulación», en la que se reconozcan las relaciones, inherentemente desiguales pero co-constitutivas, en las que estamos inmersos con entidades disímiles humanas y no humanas. Véase Donna Haraway, «Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles», *Política y Sociedad*, núm. 30, Madrid, 1999, p. 139.

pero que porta una historia de subordinaciones y conquistas, así como una férrea disposición beligerante de resistencias. Aquí lo local juega como pliegue táctico,² una diferencia situada cuya localización móvil y estratégica interviene en las geografías de poderes, y no como territorialidad de origen. Sur es un vector de intersección y descentramiento,³ que deserta de la voluntad de delimitar su identidad geográfica y esclerotizar una identidad cultural en un estereotipo sustancializante o un refugio nostálgico de pureza, y se convierte en una herramienta política para revertir la marginalidad epistémica de las producciones locales.

En mi práctica política, pedagógica y poética, disidencia sexual y feminismos están imbricados, no hay uno sin el otro. El feminismo fue un umbral en mi vida, me permitió relocalizar una pregunta individual en términos colectivos, un problema íntimo en un asunto público. Politizar la vida, el cuerpo, los afectos y las prácticas educativas supuso una intensificación de la experiencia escritural.

Para una escucha adiestrada en el impersonal objetivista de la disciplina pedagógica, puede ser que este texto suene a un asunto *muy personal*; sin embargo, eso personal da cuenta de la escucha del propio cuerpo y la primera persona del singular nos habla de la experiencia de muchos cuerpos, de la

2 Nelly Richard, «Derivaciones periféricas en torno a lo intersticial. Alrededor de la noción de “Sur”», *Revista Ramona*, junio de 2009.

3 *Ibid.*

vida como una fuerza que se configura o desconfigura en el encuentro con otrxs, que se propone el desmantelamiento del yo docente sedimentado por los discursos institucionales de la asepsia sexual y el orden moral.

El lema feminista *lo personal es político* vuelve la cotidianidad de los cuerpos un asunto de poderes y disciplinamientos, denunciando sus jerarquías y desigualdades, y en esta travesía fue mutando experimentalmente hacia *lo personal es pedagógico*.

En los ásperos y esquivos modos de hacer pedagogía y experiencia educativa, entre los que intentaba hacer/me una lengua emancipatoria, se encuentra un trabajo como maestra en escuelas primarias del sistema de educación pública de la ciudad de Neuquén, desarrollando una práctica educativa como docente visiblemente lesbiana y una apuesta por pensar colectivamente propuestas institucionales menos normativas tanto en relación con sexualidades y géneros, como con nacionalidad y raza o etnia. Fui una docente sindicalizada, con una activa participación en los innumerables conflictos gremiales que se daban en la provincia. En abril de 2007 participé de la protesta docente que fue reprimida por la policía provincial y en la que fue fusilado el maestro Carlos Fuentealba al recibir en su cabeza el impacto de un gas lacrimógeno lanzado a dos metros de distancia. Han pasado diez años de aquel asesinato y los responsables políticos han sido todos absueltos, entre ellos, el gobernador Jorge Sobisch, que durante su gobierno favoreció las operaciones de la petrolera española

Repsol-YPF S.A. Mencionarlo en este espacio reflexivo es un mínimo gesto de justicia y memoria, como la reverberación de una cicatriz, una de tantas, de nuestra lengua emancipatoria sudaca.

Este fusilamiento público y político marcó dolorosamente a la docencia de Neuquén y tuvo múltiples efectos a nivel educativo, social y subjetivo. En particular, en mi subjetividad se quebró un modo de hacer docencia e inauguró a través de la tragedia la urgencia de una vitalidad que desertaría, sumada a otros motivos, de la institución escuela como espacio de construcción política y pedagógica.

En términos de identidades, solía encontrarme con una paradoja inacabable e inexorable en cuanto al colectivo docente, un dilema que me sometía a importantes y complejas contradicciones. Vivía la cotidianeidad escolar y corporal desde un doble proceso. Por un lado, de identificación en términos de clase, de trabajadora, de reclamos por las condiciones de trabajo, y de impulso de políticas de conocimiento que reconocieran el lugar protagónico de lxs docentes en la construcción del saber pedagógico, disputando con el dispositivo de expertxs y técnicxs la producción teórica y práctica del saber escolar; y, por otro lado, de extrañamiento y des-identificación de los mandatos disciplinadores y civilizatorios de la escuela moderna, de los modelos de comportamiento asexualado, heterosexualizantes y moralizantes para las docentes, de la lógica jerárquica y militarizada de obediencia institucional que constituye la dinámica escolar.

Con catorce años de trabajo en las aulas y punzada por preguntas que abrían un campo de interrogación crítica sobre la relación entre el cuerpo del saber y el saber del cuerpo en las coordenadas de la enseñanza institucionalizada, el «éxodo» de la institución fue el itinerario sucesivo casi por elección y saturación. Como figura de la deserción y de la fuga, en este caso de la escuela primaria, el éxodo sugiere una opción posible de buscar otro tipo de relaciones y condiciones de reproducción de la vida y del trabajo. Esta sustracción emprendedora⁴ no es una simple estrategia existencial basada en licencias, inasistencias, certificados médicos, que son otros modos de la huida para hacer frente al malestar; el éxodo, como forma de desobediencia frente al sistema y a la razón de Estado,⁵ es un modelo de acción de pleno derecho como rechazo de una situación con la esperanza de gestar otra en otro lugar.

El aplastamiento escolar, la insoportabilidad de una situación y la fatiga creciente nos impulsan a inventar algún desvío que nos devuelva la calma, nos dé un respiro antes de reingresar a la batalla o nos arroje a ensayar modificaciones imprevisibles. Estos movimientos imperceptibles para la óptica de la espectacularización de las transformaciones, estos

4 Paolo Virno, «Virtuosismo y revolución: notas sobre el concepto de acción política», *Futur Antérieur*, núm. 19-20, 1994.

5 val flores, *interrucciones. ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La mondonga dark, 2013.

tropismos de la disidencia, se desatan «cuando ya no se soporta lo que hasta ayer se soportaba y se produce un cambio en la distribución de nuestros deseos» (Deleuze). Deserciones que expresan «una politización de la existencia, estableciendo una relación afirmativa con el propio malestar, introduciendo un giro subjetivo que funde lo personal con lo colectivo».⁶

No obstante, el éxodo de la institución escolar no supone la evasión de un pensar lo educativo. Cuando eso que molesta se hace pregunta, cuando ya no es solo malestar sino una condición que exige ser pensada, entonces estamos frente a una oportunidad. A partir de allí, emprendí un discontinuo y dispar estado laboral de creciente precariedad, una condición que habitamos muchas vidas en el capitalismo cognitivo, pero también al que somos arrojadas de manera singular las lesbianas masculinas por una (hetero)institucionalidad hostil y expulsiva.

Entonces, pasado un tiempo de trabajos manuales (jardinería, pintura, limpieza, reparto de libros), los últimos años me dediqué a la realización de talleres de carácter experimental, tanto en relación con escrituras de la disidencia sexual, feminismos cuir, como con sexualidades y educación. Fueron microexperiencias pedagógicas informales, en ocasiones inscritas en alguna institución universitaria. Al mismo tiempo, este recorrido se entrelazó con el activismo callejero,

6 Silvia Duschatzky, *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

la producción teórica, la intervención poética y una sostenida práctica escritural, que desplegó itinerarios de un pensamiento educativo crítico.

En estos contextos de enseñanza autogestionados, la experimentación pedagógica y erótica con talleres y performances desplegó la pregunta inicial –*¿En qué lengua se dice y se hace el gesto emancipatorio en educación?*– hacia modos de la sensibilidad y la afección corporales. Estos espacios de formación buscaban experimentar otras formas de compartir y producir conocimientos, otras maneras de pensar colectivamente, interviniendo no solo a nivel de los contenidos abordados, sino también a nivel de los dispositivos pedagógicos que proponía. Las dinámicas de trabajo y las relaciones que este tipo de intervención corporal provocan en los sujetos entre sí, y entre estos y los saberes puestos en juego, sugieren una descolonización de cierta disposición corporal y un desaprendizaje que desarticula los guiones escolares preestablecidos y sus marcos de legibilidad. Supone otra temporalidad también, disociada del ímpetu productivista de la lógica escolar. En estos espacios de implicación mutua se invitaba a que los cuerpos, los saberes, las voces, las memorias autobiográficas y políticas se dispusieran, circularan y comprometieran de otro modo, incluyéndome a mí misma, que exponía mi cuerpo en otra sintonía, desde una pasión erótica más viva y ardiente, para hacer un insistente y delicado trabajo de despojarnos mínimamente del supuesto de que sin exposición cuasi ilustrada no hay rigor intelectual y/o académico.

Era un modo de ensayar la posicionalidad espacial «junto a»,⁷ una preposición que incluye una amplia gama de deseos, identificaciones, representaciones, rechazos, paralelismos, rivalidades, diferenciaciones, apoyos, atracciones, agresiones, distorsiones, y que se resiste a las codificaciones de la pedagogía moderna del «más allá de» y «debajo de», que nos fuerzan a narraciones implícitas de origen y finalidad propias de una pedagogía teleológica.

Las performances en el ámbito educativo pretendían perturbar y descomponer los protocolos de enseñanza de la normalidad sexo-genérica, generando un proceso de (des)subjetivación política. Algunos de estos talleres como intervenciones pedagógico-estético-políticas fueron leídas como performances posporno. Entonces, ¿qué modo de aparecer del cuerpo de docentes y estudiantes se volvía vector de desvío y perversión para la acción educativa? No solo se afectaba el espacio educativo sino también la práctica posporno, al convertirse en clave de lectura de posibles pedagogías disidentes de las sexualidades.

Así, de la pasión lesbiana como educadora al piquete docente, del éxodo escolar a la performance posporno, se fueron armando modos de hacerse un cuerpo docente, de ensayo educativo y de una lengua emancipatoria herida por la violencia

7 Eve Kosofsky Sedgwick, *Touching Feeling*. «Afecto, Pedagogía, Performatividad», en *Conocimiento feminista y políticas de traducción II*. San Sebastián: Arteleku, 2014. Edición de M.^a José Belbel Bullejos.

estatal, las normas sexuales y el deseo de pregunta como curiosidad epistemológica que provoca incertidumbres y silencios. Modos de hacer institucionales, contrainstitucionales, que fueron (re)componiendo políticas de conocimiento, al tiempo que constituían procesos de subjetivación.

2 El gesto escritural como disidencia a la heterosexualización pedagógica

La posibilidad de activar la imaginación pedagógica, de atreverse a imaginar otros mundos y romper con la imaginación normalizadora, nos exige otra lengua, nos compromete a la osadía de desarmar nuestros vocabularios pedagógicos, de *hablar en lenguas* que fisure el uso comunicacional del lenguaje que organiza la gramática dominante de la escritura docente.

La materialidad escritural como zona de intersección de ensamblajes críticos de movimientos, prácticas, teorías y comunidades se presenta como una experiencia atrevida e intrépida para sacudir la gestión técnica de la palabra y su racionalidad instrumental, que sigue aniquilando nuestras vidas como tortilleras, intersex, maricas, locas, travestis, trans, bisexuales, mujeres, chongas, géneros fluidos, borrando las memorias de nuestras luchas y silenciando los saberes contruidos en el callejeo de nuestras disidencias. Operar poéticamente como una modalidad del cuestionamiento persistente de los modos en que somos gobernadx y aspirar a

dejar de obedecer, a desbordar las clasificaciones, a practicar el arte de la indocilidad reflexiva, es hacer del lenguaje un escenario de disturbios para conflictuar la racionalidad unívoca y el discurso tecnocrático de la pedagogía.

Es animarse a desarmar las imágenes educativas del pensamiento binario, a diseccionar las seguridades de los mandatos y las identidades prefijadas, a interrogar las palabras que han perdido su dinamismo, su potencia política y subjetiva porque ya no riman con las condiciones del presente. En definitiva, la pregunta por el lenguaje es una interrogación por los modos de vida.

Una forma de extrañar la pedagogía desde una perspectiva des-heterosexualizante del saber docente para poder pensar la práctica pedagógica/educativa en relación con sexualidades y géneros bien podría empuñar los tropos de la creación de las prácticas artísticas y literarias, como son la perturbación, la conmoción y la problematización. En este sentido, la escritura puede ser una técnica somática para exhumar la creatividad mediante un montaje erótico de la extrañeza como capilaridad de la insolencia contra el fascismo de la lengua. Si apuesta a desmarcarse de la contemporaneidad que nos fuerza a una instantaneidad vertiginosa, una comunicación compulsiva, bajo el sopor de la anestesia discursiva de la novedad constante del mercado, puede operar como una desconexión esporádica y beligerante, como una práctica del destiempo que fuga de manera intermitente del ejército de la inmediatez y el consumo del mercado sexo-semiótico.

Contra la estandarización e higienismo del lenguaje pedagógico que mitiga su potencial político y estético, es preciso quebrantar el imperativo de escribir bajo los parámetros de la transparencia y la claridad como estándares neoliberales del consumo. Cuando se escribe se hace política de la lengua y poética del saber, entonces se toca la fibra neurálgica de la disputa: los regímenes de lo decible y también de lo escuchable, los modos de inteligibilidad que son interpelados, rasguñados, punzados, desviados.

De allí que la escritura lesbiana no es un espacio de representación identitaria ni de exigencia de derechos, sino que se presenta como un contingente y larvario espacio epistémico para vislumbrar otras formas de sensibilidad política, afectiva, lingüística, sexual, cultural. Por eso, lesbiana, más que identidad sexual en las taxonomías de la diferencia y su historia medicalizante, es espacio epistemológico de la desobediencia sexo-lingüística.

Experimentar una escritura no binaria y un pensar que desbarate los modos dicotómicos que sostienen nuestras operaciones pedagógico-políticas supone arriesgarse a los lenguajes insumisos que no siempre son traslúcidos y que albergan un índice de ilegibilidad que muchas veces los vuelve crípticos, turbios, opacos. «El trabajo más útil que se puede hacer a este respecto probablemente se encuentre cerca de los límites de lo que una escritora o escritor no imagina que vaya a decir fácilmente.»⁸

8 Ibid., p. 118.

Es así que mi consistencia anímica se ve desbordada por la obsesión de desconfiar de los relatos escritos siempre en una voz masiva, supuestamente clara y descifrable.

Se trata de herir el lenguaje que nos extermina con las preguntas perturbadoras que destila una poética vitalista de la desobediencia en el campo de la escritura, del activismo feminista, de la disidencia sexual y la educación. Esta tarea de desgarramiento de los vocabularios operativos supone un proceso de escritura que no se vea despojado ni purificado de las contradicciones, titubeos y tensiones del pensar, componiendo al mismo tiempo una singular economía escritural disidente.

Una escritura que balbucea y masculla, que busca despojarse de certezas tanto declamativas como autoafirmativas contra la épica guerrera, la hazaña intelectual, el dogma pedagógico, el iluminismo militante, la moral afectiva.

La disputa por la imaginación educativa es una lucha por las palabras que construyen los relatos (im)posibles de nuestros cuerpos, y su horizonte emancipatorio no puede dejar de asumir y sucumbir a la pregunta siempre «prófuga» sobre qué cuerpos (no) pueden vivir en este mundo y qué saberes (no) pueden existir. Si nuestras escrituras pedagógicas construyen y a la vez eliminan cuerpos, estas escrituras son formas de archivo de nuestras técnicas de supervivencia y aniquilamiento.

3 Una pedagogía antinormativa/cuir se hace en el cuerpo

En esta travesía que fui armando, mis preocupaciones pedagógicas fueron trascendiendo el ámbito escolar. Actualmente, me interesa pensar las políticas de conocimiento desde los feminismos, la disidencia sexual y una episteme decolonial en cualquier espacio, es decir, cómo se producen saberes, cómo circulan, cómo se administran y distribuyen, cuáles son los agentes autorizados para su producción, qué requisitos son necesarios para constituirse en un saber legítimo, qué problemas proponen pensar, qué conflictos nos provocan.

Al considerar algunos textos de pedagogía cuir/queer se activa la sensación (así como ha sucedido con gran parte de la teoría queer) de que se trata de un asunto de contenidos extraños, de sujetos raros y excéntricos metidos en el currículo como catálogo de exhibición de las vitrinas de la diversidad, una suerte de vanguardia pedagógico-sexual, el sumun de una radicalidad imposible de encarnar para cualquier mortal, de docentes heroicos con voluntades titánicas alentando hazañas homéricas. Son figuraciones que pueden resultar atractivas por su poética combativa, pero que, sin embargo, convendría interrogarnos acerca de su carácter épico, su sedimento patriarcal heterosexual blanco y sus proezas individualistas que refuerzan el imaginario occidental neoliberal y, fundamentalmente, preguntarnos por el carácter

jurídico de la concepción del poder que implican y del sujeto autónomo que producen.

Queer/cuir refiere a una malla abierta de posibilidades, lagunas, solapamientos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado que cuestionan la concepción binaria del género, la heteronormatividad y las identidades, por lo cual los esfuerzos teóricos, analíticos y de acción de una pedagogía queer/cuir se dirigen hacia cualquier tipo de normatividad social.⁹ Por eso, queer, más que actores o cuerpos, significa acciones, relaciones, verbos, modos de hacer que desestabilizan el currículo como relatos de separación y primacía heteropatriarcal, colonialista y racista. En su nombre se retuerce una multiplicidad de acciones, estrategias, tácticas, como compartir conocimientos situados para no estancarnos en algunas preguntas; los intentos por pensar de forma no dualista y descomponer sus hábitos y prácticas afectivas; trabajar con los residuos de lo conocido, con las formas de conocimiento que fueron forcluidas para poder estructurar las certezas epistemológicas que impiden pensar ordenamientos alternativos. No se trata de someter a docentes y estudiantes a fórmulas y modelos prescriptivos ni al gesto autoritario de conminar a realizar una práctica crítica que sea revolucionaria. Tampoco de impartir un buen conocimiento que lleve a una buena conducta,

⁹ val flores, op. cit., p. 32.

como si recibir información no acarreará problemas para lxs estudiantes.

Una pedagogía antinormativa/cuir se ocupa de los modos en que la educación organiza el conocimiento de los cuerpos y los cuerpos del conocimiento, de las economías públicas de afección y representación, y de diseccionar una cotidianidad organizada por la violencia, la exclusión, la medicalización, la criminalización y el borramiento de lesbianas, maricas, travestis, trans, negrxs, migrantes, personas con discapacidad, etc. Así, no solo se preocupa por el reconocimiento de gais, lesbianas, travestis, trans, intersex, en las instituciones educativas, sino que interroga la geografía conceptual de la normalización.

Por eso, no se trata de una educación no homofóbica, porque el término *homofobia* raramente se aventura en críticas políticas de cómo la normalidad se produce y se sexualiza como heterosexualidad. Es decir, la manera en que el sexo se inserta en la normalidad y cómo la normalidad se inserta en el sexo no es un área a la que se tenga acceso con el término homofobia, porque este se refiere más a la corrección de la actitud individual. El término heteronormatividad apunta a la manera en que la producción de lo extraño va estrechamente ligada a la posibilidad de normalidad. Es decir, la normalidad puede entenderse tan solo mediante la construcción de su opuesto: lo extraño. Por eso mismo, cuirizar o desnormalizar

la práctica educativa¹⁰ nos exige violentar el pensamiento para ser atraídos por la experimentación de un desprendimiento del pensar, de una experiencia de desaprendizaje.

Es un compromiso a desafiarnos a pensar –y liberar– los problemas que nos plantea la enseñanza de las sexualidades en otras claves, a establecer una distancia crítica con los términos establecidos en fórmulas o convenciones neoliberales como tolerancia, inclusión, integración, diversidad, a subvertir la conformidad y autocomplacencia con los relatos que delimitan y circunscriben los territorios vitales de la imaginación y creatividad pedagógica.

Pensar la práctica educativa como una interrupción, un interceptor crítico de las programaciones estatales de la subjetividad y los cuerpos es una forma de interferir los guiones hegemónicos del género binario, del régimen político de la heterosexualidad, de la «blanquedad» autoinvisibilizada, la criminalización y patologización de las identidades. La pedagogía cuir/antinormativa es una propuesta de invención e incitación a hacer una experiencia educativa que altere, cuestione

10 «Para ello voy a seguir la insistencia de la Teoría Queer en tres métodos: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia y el estudio de las prácticas de lectura. Cada método requiere de una performance impertinente: un interés en pensar contra el pensamiento de las propias fundaciones conceptuales; un interés en estudiar los esqueletos del aprendizaje y de la enseñanza que acechan nuestras respuestas, ansiedades e imperativos categóricos; y un interés persistente en interrogar si es que las relaciones pedagógicas pueden permitir más espacio para maniobrar en el pensamiento lo impensado de la educación.» Deborah P. Britzman, «¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto», *Revista de Educación*, Año 7, núm. 9, 2016, pp. 13-34.

y dispute nuestros modos habituales de hacer(nos) cuerpo y saber docente, una pulsión por distorsionar el lenguaje en nuestro propio cuerpo como educadorxs y en nuestros corpus de conocimientos.

Gestos diaspóricos de una lengua emancipatoria

Una travesía como una experiencia personal que despliega las huellas de lo que nos afecta en clave política, colectiva. Entonces, finalmente, desde una pedagogía cuir o antinormativa, ¿cuál es la imagen de un gesto emancipatorio? Lejos de una utopía redentora, consoladora y absoluta, podríamos pluralizar la pregunta por las imágenes y los gestos como proliferación diaspórica y apátrida de una lengua educativa liminal que enloquece en cada modo de hacer signado por un desaprendizaje. Un gesto emancipatorio podría ser un gesto de desertión vitalista, una mueca tan errática como vagabunda, un nombre que continuamente se des nombra, una práctica que aloja la propia posibilidad de que cierta decepción cognitiva forme parte de ese gesto, una heterotopía que mina secretamente el lenguaje y arruina de antemano la sintaxis escolar.

Este hiato pedagógico se fue disponiendo, sin voluntad programática y más atento a las percepciones, como una interrupción temporal, espacial, sensitiva, una microficción disonante, una desprivatización y descolonización de las

OBSERVACIONES A LA RETÓRICA DE LAS NUEVAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

narrativas de las identidades menospreciadas. Un hiato que ensaya una lengua emancipatoria como una conspiración de imágenes, un susurro ético, una microfísica de la sonoridad, sin pretensiones de universalidad, que intenta desprenderse de los protocolos de normalización corporal y epistémica, y que apuesta a los procesos de singularización que distorsionan los ideales regulativos de la subjetividad y sus coacciones normativas para convertirnos en seres civilizados, normalizados, educados.

La activación poética y erótica de la pedagogía es un ensayo de urgencia para montar un tono de la práctica educativa que disloca las imágenes habituales y sedentarias del hacer educativo, para habitar los umbrales del pensamiento y construir ficciones políticas como una potente maniobra de subversión epistémica y política, desde una sensibilidad que desfigura los contornos del parcelamiento de la vida. Es un encarnizado trabajo de despojamiento de los clichés, de los nombres cristalizados y agotados que nada nuevo tienen para decir de los acontecimientos educativos. Una pulsión imaginaria e inventiva de ficciones fallidas, equívocas, erráticas y disruptivas de los procesos escriturales de la normalización educativa, tan perversa como impredecible para alterar los modos de hacer(nos) en la praxis educativa.

El fin de la educación

Justo cuando empecé a reflexionar sobre el problema de la educación en nuestro país, se amplió la edad de enseñanza obligatoria a los dieciséis años. Este bien social, imprescindible para atender a miles de jóvenes sin escolarizar y todavía menores para trabajar, permitió la visibilización de un contexto social hasta entonces oculto. Comenzaron a incorporarse a la secundaria alumnos desmotivados, portadores de múltiples problemáticas, que llevaban a la escuela su desesperación y la estampaban contra los cristales y las fachadas, poniendo de relieve, de una manera espontánea y cruel, propia de su edad, el desorden social que alimentaba su imaginación. Esta vivencia me impulsó a investigar qué estaba pasando en el entorno educativo.

A medida que me iba introduciendo en el estudio se me hizo patente una contradicción manifiesta: observaba el aumento de situaciones conflictivas, siempre generadas por alumnos muy complicados, que cargaban en su mochila con un entorno social problemático, pero escuchaba al mismo tiempo quejas del profesorado que no me parecían acordes con los problemas que estos alumnos acarreaban. Proliferaban reportajes en los medios, artículos de prensa, debates televisivos, documentales, informes que mostraban el fracaso escolar, la violencia en las aulas y la consiguiente depresión de los docentes, pero no encontraba una explicación a los problemas que se presentaban, una reflexión que desmenuzara la

complejidad de la situación. ¿Por qué se muestra con ostentación manifiesta, me preguntaba, la violencia adolescente y se hace del profesor un enfermo, pero nadie habla de las condiciones sociales, políticas y económicas que provocan tanto malestar? Aún hoy me sigue sorprendiendo que el comportamiento de los alumnos, a veces excesivo, despierte un gran escándalo, pero ni los medios de comunicación, ni los políticos ni muchos expertos presten atención a los entornos hostiles en que crecen y viven.

Los problemas que se desencadenan en la escuela están estrechamente ligados al medio: el mundo del trabajo, el mercado inmobiliario, la lógica de guetos, la inmigración, la pobreza y la miseria, de la que los grupos dominantes se aíslan en barrios propios. La crisis de la educación se reveló la consecuencia directa de un problema más profundo: la crisis de la sociedad. Detrás de cada alumno conflictivo había una historia rasgada por la penuria y la desdicha. Pero estas circunstancias no aparecían en los medios, ni en las propuestas pedagógicas ni en la política educativa.

Cuando me hacía estas reflexiones, en los primeros años del siglo XXI, estábamos asistiendo al despliegue del neoliberalismo y la educación entró de pleno en el radio de acción de la economía de mercado. El derecho a la educación, ese bien social indiscutible, entró en contradicción con su objetivo prioritario: la flexibilidad laboral. Como escribió José Gil Rivero, se requiere, por un lado, «personal altamente cualificado», al mismo tiempo que un «sector de nivel medio que

posibilite su adaptación a los cambios del mundo del trabajo» y, por último, «personas que se vean obligadas a vender su fuerza de trabajo».¹

Esta contradicción ostensible entre el derecho a la educación y la adaptación al sistema productivo dio lugar a dos tendencias teóricas, no claramente definidas, que, en la práctica, se solapan y confunden. Bajo el discurso retórico de una reforma educativa como bien social imprescindible, se ocultaban las intenciones mercantiles del liberalismo. La primera tendencia procede del viejo pacto ilustrado para la educación de los ciudadanos y planteaba la enseñanza como un proyecto de formación y desarrollo personal en un contexto democrático de igualdad y libertad; la segunda es el resultado de la necesaria integración de todos los sectores sociales en la globalización económica y promovía un modelo de política educativa en relación con los imperativos neoliberales de la competitividad: la educación era observada como una mercancía y la escuela debía seguir el modelo de la empresa.

El nudo del problema que se debatía en el entorno educativo se manifestó como resultado de la confluencia de ambas tendencias. Se ocultó la divergencia radical y bajo un discurso retórico que defendía la educación como un bien social se iban implementando medidas claramente sujetas a las leyes del mercado.

1 José Gil Rivero, «Un análisis crítico de la ley orgánica de calidad de la educación», <http://laberinto.uma.es/lab11/educacion.htm>

Casi veinte años después, años marcados por la crisis económica y el desarrollo exponencial de la tecnología, la política educativa se ha revestido de una nueva dimensión. El programa «Ambientes de aprendizaje innovadores» de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) muestra la nueva ola de propuestas pedagógicas al servicio de las necesidades económicas:

- El alumno es el centro de todos los procesos y metodologías.
- El objetivo es conseguir la competencia de «experto adaptable» a una sociedad cambiante y desconocida.
- Las ciencias de la educación han sido sustituidas por las ciencias del aprendizaje.

En el documento «La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica», elaborado por la OCDE, dentro del proyecto «Ambientes de aprendizaje innovadores» se define el objetivo del entorno escolar como la organización de «procesos de aprendizaje autodirigidos adaptables a una sociedad cambiante». Los estudiantes han de estar dispuestos y preparados para «realizar trabajos que todavía no existen, tecnologías que aún no se han inventado y resolución de problemas que todavía no se reconocen como tales».²

2 «La naturaleza del aprendizaje». Proyecto «Ambientes de aprendizaje innovadores», OCDE, 2010. <https://tinyurl.com/la-naturaleza-del-aprendizaje>, p. 8.

A pesar del giro copernicano que se ha producido –de la educación al aprendizaje–, la contradicción continúa inamovible. Las propuestas que aporta la nueva escuela del siglo XXI, centradas en promover entornos de aprendizaje innovadores, obvian en sus programas lo que sabemos que es esencial y determinante: el contexto social, político y económico que acompaña al niño y al joven a la escuela. El hecho de haber centrado todos los objetivos de las nuevas ciencias del aprendizaje en el sujeto que aprende y en la innovación, no ha incidido en el problema fundamental, al contrario, ha dejado al alumno desamparado y le ha traspasado la responsabilidad de su propia formación y desarrollo.

De forma sutil la pregunta sobre la finalidad de la educación se ha disuelto, pues lo único que se da por sentado es que se desconoce el tipo de sociedad que está por venir. La propuesta de la innovación pedagógica es que las personas tendrán que estar preparadas para lo que venga. Algo se ha movido en estos veinte años: el discurso retórico de la reforma educativa, que defendía la igualdad de los ciudadanos, pero ocultaba las intenciones mercantilistas del liberalismo, ha dado un paso adelante, ahora se esconde la dinámica neoliberal bajo la nueva retórica de la innovación, hasta el punto de hacernos creer que la sociedad se mueve por sí sola hacia cambios veloces y desconocidos a los que tendremos que adaptarnos, sin que se pueda evitar ni intervenir.

El tema central de la reflexión educativa, ¿educar para qué?, es decir, el fin de la educación, que presupone el compromiso

de decidir qué tipo de sociedad queremos, ha sido eliminado y disuelto como algo anacrónico y sin sentido. Es más, ya ni siquiera se habla de la consabida educación de los ciudadanos, sino de entornos de aprendizaje para una sociedad cambiante y desconocida.

La idea de Neil Postman que dio título a su libro *El fin de la educación*³ nos invita a reflexionar, veinte años después y de manera más urgente, sobre la ambigüedad que encierra: asistimos a un momento crucial en el que se hace necesario plantear una finalidad de la educación, un objetivo, si no queremos presenciar el fin de la educación.

Desconocemos cuáles pueden ser los efectos del fin de la educación, pero lo que sí podemos constatar ya en este momento, a partir de esta propuesta de innovación abierta para una sociedad cambiante, es la renuncia explícita a transformar la sociedad y a resolver el auténtico problema que determina el éxito escolar, es decir, el problema social. Ya no se promueve ninguna finalidad, no hay un proyecto social que dirija los pasos en el ámbito escolar, ni siquiera aquel viejo ideal sobre qué mundo nos gustaría dejar a nuestros menores.

Tendremos que estar muy atentos para analizar, paso a paso, cómo se va llenando este espacio vacío de la sociedad cambiante y desconocida. También deberemos decidir si

3 Neil Postman, *The End of Education. Redefining the value of school* (1986); *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro, 1999.

estamos conformes con decir adiós a la educación o queremos recuperar su fin emancipador.

La escuela en la sociedad del espectáculo

La «sociedad del espectáculo», según la expresión creada por Guy Debord en 1967,⁴ se caracteriza por convertir todo objeto y todo acontecimiento social en mercancía. Ofertada al público, la mercancía se pone a la venta revestida de una deslumbrante operación mediática. La sociedad del espectáculo desdeña la intimidad y la discreción; es enemiga de toda actividad y toda comunicación, personal o social, que se desenvuelva en el recogido ámbito de las relaciones personales; devalúa el rigor y la seriedad del trabajo, si este no accede a proyectarse en pantallas con grandes titulares. Estamos hablando del programa económico neoliberal cuyo objetivo es convertir cualquier actividad humana en una empresa, y todo objeto o bien, sea natural o humano, en una mercancía.

Haré mención de algunos aspectos de la institución escolar que han entrado en el radio de acción del neoliberalismo y, por tanto, en la órbita de la sociedad espectacular:

4 Guy Debord, *La Société du Spectacle* (1967); *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos, 1999.

1. La primera acción estratégica, para allanar el terreno antes de comenzar a introducir el mundo de la empresa, fue fomentar el descrédito de los diferentes elementos que integran la escuela. De repente, todo el entorno educativo se volvió problemático y los medios lo anunciaron en titulares espectaculares: «la violencia se dispara» en los institutos públicos;⁵ aumentan las agresiones de los menores a sus educadores; «he visto a chicos que tratan a sus profesores como estúpidos o payasos, o lanzan sillas por las ventanas. Ya nadie quiere ser docente»;⁶ «hay que cambiar la tripulación del barco de la enseñanza secundaria», advertía una *consellera*;⁷ «la sociedad pide un nuevo profesional de la enseñanza secundaria»⁸ dada «la inadecuada capacitación de los docentes»,⁹ «no se trata de ofrecer a los alumnos explicaciones muy brillantes»,¹⁰ asegura un experto; «los maestros enferman en las aulas», «la depresión es la segunda causa de baja en los docentes»;¹¹ el fracaso escolar y los resultados de las pruebas PISA acaban por sentenciar la ineficacia del sistema. Durante años recogí noticias sobre el entorno educativo que iban creando un clima de desprestigio del ambiente escolar, de los profesores y de los

5 *El Periódico*, 18 de junio de 2000.

6 *El País*, 5 de noviembre de 2000.

7 Jordi Casabella, «La desaparición del mestre». Notas del discurso de Carme Laura Gil en el Parlamento de Cataluña, *El Periódico*, 20 de febrero de 2000.

8 *Formació bàsica per a la reforma*. Generalitat de Catalunya.

9 *La Vanguardia*, 29 de junio de 1999.

10 *Formació bàsica per a la reforma*, op. cit.

11 *El País*, 14 de diciembre de 1999.

adolescentes. Un descrédito que los profesionales vivimos con asombro y con desconcierto. El profesorado estaba desorientado, no sabía si debía sumarse al descrédito. Por un lado, los mensajes parecían comprender su situación desesperada, pero, al mismo tiempo, echaban por tierra su propio trabajo y, en realidad, lo denigraban, aniquilando, de una manera sutil, su presencia, su autoridad moral y su papel educativo.

Esta preparación del terreno, a través de destacados titulares de corte espectacular, tenía un efecto inmediato muy evidente: desviar la elección de centro hacia los concertados y, como consecuencia, concentrar la población desfavorecida e inmigrante en los centros públicos. Todos sabemos que este giro, en cuanto se produce en un cierto grado, tiene un crecimiento exponencial en poco tiempo. Con ello asistimos, durante años, primero asombrados y luego cada vez más conscientes de lo que estaba ocurriendo, a una creciente privatización de la enseñanza.

El espectáculo mediático entró en los institutos, los desprestigió y entregó una parte importante de la educación a manos más eficientes.

Este primer efecto de privatización vino acompañado de una sucesión de medidas que introducían, a nivel de la organización y dirección de los centros, ingredientes de gestión empresarial: la idea de estrategia, que recorre la gestión desde la dirección hasta el aula; la posibilidad de que los centros consigan recursos económicos complementarios; la rendición

de cuentas a través de los sistemas de evaluación (competencias básicas, AVAC, PISA...) que sitúa a los centros en un estatus, un dato que, de momento, es confidencial, pero que los centros privados publican con orgullo.

2. El segundo ámbito de transformación ha sido la gestión de los conocimientos, que es el contenido fundamental de la escuela y su cometido prioritario. Los conocimientos, el saber, han dejado de ser el objetivo a alcanzar en la escuela, para convertirse en el medio a través del cual adquirir competencias. No es importante poseer conocimientos sino estar en condiciones de aprender, de cambiar de conocimientos y de ser competente.

Como idea abstracta puede resultar válida. Por dos motivos: por un lado, porque los conocimientos, lo sabemos y lo tenemos asumido, no son verdades absolutas y son susceptibles de cambiar; además, por otro lado, son de naturaleza infinita. Ambos motivos justifican que los conocimientos no sean el único objetivo de la educación, lo esencial es lo que se aprende a través de ellos, es decir, lo que ahora se llaman las competencias. El propósito es, entonces, que los niños y jóvenes tengan nociones básicas que les permitan adaptarse a situaciones diversas, a ser buenos ciudadanos, a manejar bien los medios y a optimizar los recursos en un mundo que ha de ser sostenible. Lo que parece más cuestionable es que se pueda enseñar ese adaptarse, ese saber actuar, este uso y esta inventiva, sin conocer las situaciones, las experiencias, los

datos, las ideas, las creaciones concretas, es decir, los conocimientos, las fuentes del saber que son el alimento de la mente y permiten relacionar, conectar ideas, adaptarse a nuevas situaciones, crear.

¿Realmente se consideran innecesarios los conocimientos para adquirir competencias o más bien se está evitando que los alumnos comprendan el mundo desde la visión objetiva y global que aportan los conocimientos?

Observemos dos cuestiones: la primera se refiere a que la noción misma de «competencia» entra dentro del campo semántico de la competitividad, empresarial y económica, y esto enlaza directamente con las virtudes competenciales, es decir, el rendimiento personal que el alumno habrá de tener en el mundo laboral; la segunda apunta a un lugar más delicado y complejo: la construcción de la subjetividad.

Analicemos este punto neurálgico. Sabemos que no existen verdades inamovibles y eternas, ha pasado ya el tiempo de los conocimientos absolutos, pero sí existe una única verdad que se juega en el aula y en la escuela: la existencia misma del joven, su estar en el mundo, y todas las experiencias educativas van a quedar registradas para siempre en el cuerpo y la psique del niño, en su manera de ser, constituyendo la verdad de sí mismo. En este sentido, los conocimientos no son únicamente una serie de datos almacenados en la red que voy a buscar cuando necesito, tampoco son un conjunto de ejemplos al servicio de la adquisición de competencias, los conocimientos son, ante todo, construcción de la vida

individual y colectiva. (Esto es lo que está siendo obviado, o mejor, escatimado.)

Va siendo hora, como señala el filósofo Hans-Georg Gadamer, «de liberar al fenómeno de la memoria de su nivelación dentro de la psicología de las capacidades, reconociéndolo como un rasgo esencial del ser histórico y limitado del ser humano». ¹² El conocimiento y el aprendizaje están estrechamente ligados a la naturaleza existencial del alumno. Algo bien distinto a la noción de competencia.

3. A partir de estos dos marcos de referencia –la gestión de la escuela como una empresa y los conocimientos reconvertidos en currículos competenciales–, la sociedad del espectáculo entra de pleno en el ámbito educativo. La escuela se muestra como un mercado potencial virgen, sin explotar. La edad comprendida entre los doce y los dieciséis años, que transcurre lentamente a lo largo de la secundaria, se descubre como una etapa ideal para introducir a los jóvenes en la futura sociedad de la producción y el consumo.

El mercado ha descubierto en los adolescentes nuevos sujetos de consumo y ha invadido su vida con publicidad. Los jóvenes son asediados con mensajes tópicos y fáciles de consumir, desde muy diversos ámbitos publicitarios, pero lo más grave es que no existen alternativas; aun cuando los

¹² Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (1960); *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2001, p. 45.

mensajes sean captados como estúpidos los jóvenes tienden a reproducirlos, porque invaden su espacio y no hay lugar para otros.

El espectáculo mediático y económico tiene libertad para difundir todos sus productos con la mayor impunidad y la educación solo puede combatir su asedio con la débil arma de la prudencia. Y no solamente trata de influir en los adolescentes y en la escuela desde el exterior, sino que el afán espectacular busca la manera de entrar en el interior del recinto escolar. Fenómenos como el TDAH o el *bullying*, por poner ejemplos conocidos, contienen todos los ingredientes de la sociedad del espectáculo.

La innovación como un nuevo escenario

Aún es demasiado pronto para hacer una evaluación de los resultados de la innovación, pero podemos observar sus fundamentos. Siguiendo con la metáfora de la sociedad del espectáculo, se puede decir que el fenómeno de la innovación se presenta de manera doble. Por un lado, el propio movimiento se define como un nuevo escenario para renovar la escuela, en el que todas las piezas han cambiado de lugar y de naturaleza (el centro de atención ha dado un giro, la noción de aprendizaje es redefinida, las metodologías de trabajo han proliferado, la relación profesor-alumno es diferente...), pero, por otro lado, también es notorio que hemos

asistido a la puesta en escena de la innovación educativa con todo el boato y los ingredientes de un acontecimiento espectacular:

- El despliegue mediático nos dejó a todos deslumbrados.
- La innovación pedagógica se impone como marca escolar y como reclamo.
- Ejerce en las direcciones de los centros educativos el deseo de pertenecer a esa comunidad.
- Es toda una inversión en futuribles: adelantémonos a un futuro que se desconoce.

El panorama se diseña del siguiente modo:

Irina Bokova, directora general de la UNESCO, afirma que «las sociedades viven transformaciones profundas por todas partes y esto exige nuevas formas de educación para promover las competencias que necesitan las sociedades y las economías, hoy y mañana».¹³

El proyecto de la OCDE «Ambientes de aprendizaje innovadores» responde a esta exigencia y concreta los tres acontecimientos que configuran el marco social para un cambio en educación, a los que es preciso atender como una prioridad:¹⁴

¹³ *Repensar l'educació*. Centre UNESCO de Catalunya, 2015.

¹⁴ «La naturaleza del aprendizaje», op. cit., p. 8.

- La velocidad en el avance de las TIC.
- La economía del conocimiento.
- Las competencias que es necesario desarrollar para adaptarse.

La pregunta que se plantea desde las propuestas de innovación es: ¿Cómo tendría que ser la escolarización, la enseñanza y el aprendizaje, en un mundo que cambia con tanta rapidez?

La noción de aprendizaje se define como «socioconstructivista».¹⁵ Esto significa que «el aprendizaje está directamente influido por el contexto en el que se sitúa y se construye activamente por medio de la negociación social con los otros». El objetivo último del aprendizaje es la «experteza adaptable».¹⁶ Es realmente sorprendente, ya lo señaló Tadeu Da Silva,¹⁷ cómo las pedagogías constructivistas, que se presentan como críticas, e incluso libertarias en algunos aspectos, se han adecuado tan bien a las reformas neoliberales. Observemos algo más de cerca.

Para atender a las exigencias de este nuevo panorama social, el programa «Ambientes de aprendizaje innovadores»¹⁸ define siete principios del aprendizaje:

¹⁵ *Ibid.*, p. 3.

¹⁶ *Ibid.*, p. 3.

¹⁷ Tomaz Tadeu da Silva, «Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales», *Archipiélago*, núm. 38, 1999, pp. 56-61.

¹⁸ «La naturaleza del aprendizaje», *op. cit.*, p. 6.

1. El alumno es el centro del aprendizaje.
2. El aprendizaje es de naturaleza social.
3. Las emociones son parte integral del aprendizaje.
4. El aprendizaje ha de tener en cuenta las diferencias individuales.
5. El esfuerzo de todo el alumnado es clave.
6. La evaluación continuada favorece el aprendizaje.
7. Aprender es construir conexiones horizontales.

Los siete principios son perfectamente válidos, yo diría que incluso son indiscutibles, pero hay algunos aspectos que me plantean dudas:

1. En ningún momento se habla de los contenidos y es evidente que sin ellos no es posible adquirir las competencias. El tema es muy amplio, pero apuntaré algunas cuestiones.

a) La crítica a la calidad del aprendizaje no se puede atribuir a las materias. Tal vez haya que actualizar los métodos de enseñanza, pero en sí mismas las disciplinas científicas tienen pleno vigor, es más, abandonar los problemas que plantean supone dejar también de lado su perspectiva crítica.

b) Respecto a la educación en competencias como una forma de poner los conocimientos al servicio de una realidad cercana al alumno, Omar Calderón señala que «no se trata de contextualizar las ciencias para que los muchachos las entiendan. Se trata de contextualizar a los estudiantes para que

comprendan los principales problemas de las ciencias»,¹⁹ porque este es el modo de que adquirieran una formación rigurosa y crítica.

c) Los siete principios del aprendizaje no tienen fuerza si obviamos lo esencial, a saber: el reconocimiento y la comprensión del saber depositado en el lenguaje. La construcción humana del conocimiento está registrada en el lenguaje y sin esta conciencia no hay comprensión del mundo ni perspectiva crítica.

d) De todo ello se sigue que los conocimientos constituyen a los sujetos que aprenden. Como escribió Daniel Pennac: «Por muy extraño que pueda pareceros, oh alumnos nuestros, estáis amasados con las materias que os enseñamos. Sois la propia materia de todas nuestras materias».²⁰ Esta dimensión humanista de la escuela, que piensa en el crecimiento personal y existencial del alumno, en su capacidad para hacerse un lugar en el mundo y aportar a la comunidad su esfuerzo individual, es antagónica a la dimensión competencial, dirigida a la flexibilidad del mundo laboral y a la adaptabilidad a una sociedad cambiante.

2. No se hace ninguna mención al entorno familiar, social y cultural del alumno, que es, como sabemos, un elemento

19 Omar Calderón, «La educación para el trabajo en un mundo cambiante», *Scripta Nova*, Universitat de Barcelona, agosto de 2002.

20 Daniel Pennac, *Chagrin d'école* (2007); *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori, 2007.

determinante en la motivación y el éxito escolar. (Según el Sindicato USTEC, el fracaso escolar se explica en un 50% por el origen socioeconómico del alumno; en un 18% por el entorno socioeconómico del centro educativo; en un 26% por factores relacionados con la personalidad individual; y solo en un 6% por variables relacionadas con didácticas y organización.)²¹ Los estudios de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron muestran que «el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar a sus condiciones de existencia».²² Con esta ausencia se evita, se soslaya, cualquier política educativa, plan de reforma, incluso propuesta pedagógica, que incida en este punto esencial.

3. Siempre he defendido que existe un hilo invisible y misterioso que conecta el mundo intelectual y el mundo emocional y afectivo. Algo que no se tenía en cuenta hasta hace muy poco y que el proyecto «Ambientes de aprendizaje innovadores» contempla abiertamente (punto 3). Ahora bien, educar en emociones no significa aplicar programas de educación emocional y juegos de rol estandarizados, con el objetivo de

21 USTEC-STEs. Hoja 318. <https://sindicat.net/w/fullinf/full318.pdf>

22 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964); *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003, p. 26.

gestionar las emociones (otra vez la gestión como objetivo). Se trata más bien de que el mundo afectivo y las emociones estén presentes en todo el proceso educativo, que se respiren en el ambiente, y que las personas que tienen la responsabilidad educativa: profesores, padres y todo el entorno educativo, sean conscientes de que lo más importante en educación, como escribió Natalia Ginzburg, es que «a los niños y jóvenes no les falte nunca el amor a la vida».²³ Esto solo se consigue desde el respeto auténtico y sincero por los jóvenes, la protección de su integridad física, psicológica, social y moral, la comprensión de su dimensión personal y de los problemas de su entorno social, a través de un trato amable y cordial que les haga sentirse acogidos. En esto consiste la integración de las emociones en el proceso de aprendizaje y no en la implementación de técnicas psi.

4. Aunque el alumno es, efectivamente, el centro del proceso de aprendizaje y el profesor queda en un segundo plano, es imprescindible tener en cuenta que lo que se juega, en todo este proceso, es la comunicación.

a) «La educación es educarse», escribió Gadamer, «nos educamos a nosotros mismos.» Las personas que están a nuestro alrededor durante la etapa inicial de crecimiento, pero

23 Natalia Ginzburg, *Le piccole virtù* (1962); *Las pequeñas virtudes*. Barcelona: Acantilado, 2002.

también a lo largo de toda la vida, aportan, con su sola presencia, lo esencial para aprender: el misterioso fenómeno de «la comunicación, la relación con otros seres humanos».²⁴

b) Para comunicar algo es necesario ser auténtico. Y esto es lo que pueden hacer profesores y alumnos en el contexto del aula. Solo consigues llegar a los otros si expresas la verdad de ti mismo. Las modernas técnicas de comunicación no sirven para nada si no te abres tú mismo a los demás y expones tu verdad. Cuando lo haces, la escucha se convierte en un acto sagrado, a través del cual se despierta la admiración, el entusiasmo y el respeto. En este punto la educación se convierte en una experiencia inolvidable.

Ahora bien, estas dudas que planteo se desenvuelven en el ámbito recogido del aula y no contribuyen a fomentar el espectáculo ni son susceptibles de hacerse virales. Bajo mi punto de vista, sería más adecuado enfocar la educación en su dimensión existencial y humanista y no tanto en la competencial, pues el aprendizaje es, ante todo, constitución de la propia identidad y no construcción de una «experteza adaptable». La única verdad que se juega en la experiencia enseñar-aprender es la existencia misma. El sujeto se funda en el acto educativo: somos lo que conocemos, el lenguaje que nos recorre, las comunicaciones que establecemos, las creaciones

24 Hans-Georg Gadamer, *Erziehung ist sich erziehen* (2000); *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000, pp. 15-16.

que conseguimos hacer emerger. Algo bastante diferente al enfoque competencial.

Politizar la escuela

Digámoslo con valentía: es necesario politizar la escuela. De lo contrario, está expuesta, sin cuestionamiento ni transparencia, a entrar en el radio de acción del libre comercio.

Afirmar que la escuela ha de ser politizada significa:

- Reconocer abiertamente que es el lugar en el que se consolida la formación psicológica y moral del individuo.
- Ser consciente de que a través de la práctica escolar se configura la identidad.
- Tener muy presente que estamos trabajando con el más preciado material sensible humano: la infancia y la juventud.

Si no se politiza la escuela y entre todos decidimos qué es lo que tiene valor y cuál ha de ser su finalidad, la formación y determinación de los individuos se producirá bajo la coartada de discursos científicos que, siendo inevitablemente ideológicos, se definen como neutrales (sea la pedagogía constructivista, la neurociencia o los proyectos de aprendizaje innovador, etc.) o bajo las leyes de la economía de mercado.

Politizar la escuela significa aceptar, como punto de partida, que la escuela siempre responde a una política educativa

y, como tal, ha de ser debatida y consensuada. El único acto de libertad reside en declarar abiertamente esta condición.

¿Qué implica esta declaración de principios?:

1. La escuela tiene que cambiar las respuestas por preguntas. Este es el acto de libertad. Es decir, tiene que plantear en su seno y como punto de partida la cuestión: ¿Qué está pasando? ¿Por qué ha pasado lo que ha pasado? En lugar de construir relatos significativos, es necesario plantear preguntas significativas.

2. La escuela no tiene que resolver los males sociales sino preguntarse por qué se producen. Los conocimientos sirven para entender lo que está pasando. Tal vez en la clase de sociales se podrían investigar los mecanismos económicos que nos permiten comprar tantas cosas a tan bajo precio y en la clase de lengua analizar los mensajes publicitarios, para que en la sesión de valores éticos se pudiera debatir, desde los conocimientos, cuáles son, realmente, los derechos humanos. También es imprescindible conocer algunos detalles de los procesos biológicos para cuidar el medio ambiente o la salud..., pero nada podremos entender si desconocemos las prioridades de la política económica.

3. En esta misma línea, la escuela podría expresar abiertamente lo que llamó Ivan Illich «el currículo oculto». Illich señala que, al margen de los currículos y de los posibles cambios y

prioridades, lo que se propaga en la escuela, su «currículo oculto», es la idea de que solo a través de la escuela el individuo podrá prepararse para la vida adulta en la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela carece de valor y que lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena ser aprendido.²⁵

Situados en la perspectiva actual, habría que estirar un poco más esta idea tan potente que nos plantea Illich. El «currículo oculto» hoy creo que reside en la correspondencia sutil entre los conceptos elementales de la pedagogía y los parámetros del mundo laboral que encontrarán los jóvenes cuando salgan de la escuela. Conceptos ya usuales como «competencias», «estrategias», «gestión», «rendición de cuentas», son más propios del mundo laboral que del entorno escolar. Descubrir el «currículo oculto», en nuestro contexto actual, consistiría en poner en conexión lo que se hace en la escuela con lo que después se prevé que el alumno deberá realizar fuera de ella como emprendedor competitivo en la economía de mercado. Un ejemplo elocuente es la metodología del «trabajo por proyectos». Se trata de un enfoque del aprendizaje sin duda interesante, pero que sugiere e indica que esa forma de trabajar será el mejor tipo de contrato (por proyectos) al que podrán aspirar los jóvenes que hoy comienzan a ser formados en esta propuesta pedagógica, tan atractiva como controvertida.

25 Ivan Illich, *Deschooling Society* (1970); *La sociedad desescolarizada* (1971). Barcelona: La Llave, 2016.

Educación para la emancipación

Frente al colaboracionismo tácito entre determinadas propuestas pedagógicas y el proyecto neoliberal, lo que vendría a constituir hoy el «currículo oculto», ¿es todavía posible imaginar la escuela como un lugar de resistencia y de liberación? La propuesta de pensar el entorno educativo como un espacio de experiencias, en el que los conocimientos y las artes circulen, se cuestionen y se abran a un proceso de transformación y creación, constituye, en sí misma, una propuesta de resistencia y una alternativa al concepto de aprendizaje orientado a la adaptabilidad para una sociedad cambiante.

Efectivamente, como dicen los programas de innovación, no conocemos el futuro, pero sin duda será lo que nosotros queramos, la elección y construcción que pongamos en marcha, la voluntad que tengamos en construir un objetivo y finalidad. Por tanto, la extraña propuesta de aprender para un mundo que cambia constantemente, «estar preparado para trabajos que aún no existen, tecnologías que aún no se han inventado y resolución de problemas que todavía no se reconocen como tales»,²⁶ ¿qué significa? Me temo que ese futuro está, cuando menos, previsto, pero para nosotros, evidentemente, permanece desconocido, forma parte del «currículo oculto». O, simplemente, hemos de pensar que los

26 «La naturaleza del aprendizaje», op. cit.

estudiantes de hoy, los futuros trabajadores, tienen que ser formados para estar bien predispuestos a lo que venga, a lo que requiera el capital. Se ha renunciado a todo proyecto social.

La posición de resistencia significaría hacer de la escuela un espacio de la experiencia humana en lugar de expedir competencias. Se puede también ejercer un giro en la idea misma de aprendizaje: cuando disfruto con algún conocimiento, cuando me interesa, cuando calmo mis inquietudes, cuando puedo dar respuesta a lo que está pasando y alcanzo a comprender el mundo, cuando me sirve para pensar quién soy, cuando consigo una pequeña creación, entonces sé que estoy aprendiendo. Como sugieren las palabras de Roberto Bolaño: «A ella le hubiera gustado estudiar y ser maestra de escuela, pues ese era tal vez, a su modesto entender, el mejor trabajo del mundo, enseñar a los niños, abrir con toda la delicadeza los ojos de los niños para que contemplaran, aunque solo fuera una puntita, los tesoros de la realidad y de la cultura, que al fin y al cabo eran la misma cosa».²⁷

La liberación es el resultado de esta resistencia, pues el conocimiento tiene sentido si sirve para liberar al ser humano de sus miedos, de su ceguera, de su prisión... Algo que aprendimos desde la caverna platónica hasta los filósofos de la sospecha, pasando por la Ilustración. Tal vez sea por esto

27 Roberto Bolaño, *2666*. Barcelona: Anagrama, 2004.

por lo que las propuestas pedagógicas actuales quieren obviar los conocimientos.

Podemos enfocar este acto de liberación en diversos grados del proceso de aprendizaje. Desde la experiencia más simple –basta con la mirada decidida de un maestro, un gesto cómplice, una pequeña vivencia compartida, para dar vida y aliviar los problemas– hasta el pensamiento radical de Marx: «Hay que hacer la opresión real más opresora todavía, añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo que la infamia sea más infamante al pregonarla [...]. Hay que enseñar al pueblo a asustarse de sí mismo para infundirle valor».²⁸

Precisamente ahora que ha sido liberada de dogmatismos y verdades, la educación tiene el campo libre para investigar qué está pasando. Hacerse preguntas y utilizar los conocimientos con una finalidad emancipadora. Pero esto cuestiona el sistema de intercambio de mercancías que sostiene el capitalismo tardomoderno, pues, como señala Slavoj Žižek, su «efectividad social solo es posible a condición de que los individuos que participan en él no sean conscientes de su propia lógica», «este no-conocimiento de la realidad es parte de su esencia».²⁹ Pienso que en los proyectos de innovación orientados hacia una sociedad cambiante y desconocida,

28 Karl Marx, *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (1843); *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel*. Buenos Aires: Mardulce, 2015.

29 Slavoj Žižek, *The Sublime Object of Ideology* (1989); *El sublime objeto de la ideología*. Madrid: Siglo XXI, 2010, p. 46.

lo que se prevé que se desconozca es, precisamente, la lógica interna que señala Žižek.

Creo que sería interesante repensar algunas de las propuestas que aman la escuela y ponen en valor su facultad emancipadora. Desde Hannah Arendt: «Por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación»;³⁰ Raoul Vaneigem: «A las colectividades de alumnos y profesores les corresponderá la tarea de arrancar la escuela de la glaciación del beneficio y devolverla a la simple generosidad de lo humano»;³¹ o Christian Laval: «La condición de la democratización más avanzada de los conocimientos es la sumisión de la enseñanza al imperativo prioritario de la formación de ciudadanos activos, críticos e intelectualmente autónomos».³²

En cualquiera de las propuestas, de lo que se trata es que cada uno de los alumnos se lleve un pequeño regalo de la escuela para pasar la vida. Algo con lo que se identifique: un

30 Hannah Arendt, «The Crisis in Education» (1954); «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996, p. 204.

31 Raoul Vaneigem, *Avertissement aux écoliers et lycéens* (1995); *Aviso a escolares y estudiantes*. Madrid: Debate, 2001, p. 60.

32 Christian Laval, *Per què l'escola no és una empresa?* Barcelona: Fundació Jaume Bofill i UOC, 2005, p. 25.

recóndito poema, un ingenioso invento, una melodía, un experimento o algunos aforismos anónimos. Alguna cosa que pueda llevar consigo durante la vida como la piel que le recubre, pues lo cierto es que, durante los largos años de su estancia en la escuela, los niños y los jóvenes van adquiriendo los conocimientos y las vivencias al mismo tiempo que crecen. Estos son el alimento que les nutre. Y es en este sentido que el aprendizaje es un proceso existencial y humanista.

LA EDUCACIÓN COMO CAMPO DE BATALLA

Jordi Solé Blanch

En las últimas décadas, el sistema educativo ha sido objeto de enormes presiones para adaptarlo a las necesidades del mundo económico. Si decimos que la educación es un campo de batalla es porque la política educativa dominante en el mundo actual busca su «eficacia». Tal y como analizó Christian Laval hace unos años en su conocido ensayo *La escuela no es una empresa*, se trata de asimilar la educación a la producción de «capital humano» a fin de aumentar la competitividad económica en el marco de un mundo globalizado.¹

Es conocida la jerga que aboga por transformar los sistemas escolares de acuerdo con el nuevo espíritu del capitalismo. Una enorme literatura administrativa defiende la necesidad de ofrecer una «formación integral» que permita a las nuevas generaciones «enfrentar los desafíos de nuestro tiempo potenciando su talento, capacidades y competencias». En este contexto, la «innovación educativa», que llega acompañada de una gran efervescencia mediática, aparece como la palanca del cambio que permitirá superar las limitaciones de la formación que hoy ofrecen la mayoría de las escuelas, institutos y universidades.

A nuestro entender, la innovación educativa es un concepto paradójico. Pesa sobre ella una fuerte impronta empresarial. Innovar es moderno, sofisticado, busca el desarrollo de novedades. Sin embargo, innovar no implica necesariamente

1 Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise* (2003); *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.

una mejora. En el contexto educativo, tampoco. En este texto analizaremos las direcciones que está tomando en tres planos diferentes: la innovación vinculada a las aplicaciones tecnológicas, el enfoque pedagógico de las competencias y el papel de la educación emocional. Veamos cómo se relaciona todo ello y de qué manera podemos recuperar hoy el compromiso pedagógico con las nuevas generaciones.

La innovación tecnológica

Buena parte del discurso en torno a la innovación que invade hoy el campo educativo ha quedado reducido a una cuestión metodológica. Su principal foco de atención está puesto en una didáctica instrumental vacía de reflexión crítica y desconectada de los entornos socioculturales de los centros educativos, así como de cualquier aspiración política. Entre las múltiples propuestas de ese culto a la innovación, brilla con luz propia el papel de la tecnología, que se ha convertido en una auténtica ideología. Tal y como sucede en muchos ámbitos,² en ella se espera hallar la solución a los desafíos educativos de nuestra época.

Desde hace unos años, las multinacionales tecnológicas y de la comunicación están haciendo grandes inversiones en

2 Evgeny Morozov, *To Save Everything, Click Here* (2013); *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2015.

el diseño del modelo pedagógico del futuro. Las aplicaciones de Google y plataformas educativas como Moodle³ se encuentran ya en los diferentes niveles del sistema educativo, donde emergen los llamados «ecosistemas educativos digitales» y las «ecologías de aprendizaje híbrido». Pero esto no ha hecho más que empezar. Solo hay que observar la evolución de la industria del entretenimiento y los medios para hacerse cargo de la transformación que se avecina.

En el actual modelo de negocio basado en el mercado de los datos, de la personalización y de la atención –las palabras clave de la economía del siglo XXI–, la innovación pedagógica en marcha ha encontrado su inspiración en la filosofía de Netflix, Uber y Pokemon Go, es decir, formación a la carta, economía colaborativa y gamificación como base de una educación tecnocrática capaz de extenderse al ritmo de las plataformas de internet y sus canales de comunicación y distribución. De acuerdo con la *tecnoutopía* imaginada desde Silicon Valley, la fórmula es muy simple. En un contexto hiperconectado, donde el alumno es el agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje, se prevé que sean datos procesados por algoritmos los que creen listas de reproducción educativas personalizadas.

³ Creada en el año 2002 por el pedagogo e informático australiano Martin Dougiamas, la plataforma Moodle es un entorno de enseñanza virtual. Basada en tecnología PHP y bases de datos MySQL, su nombre original procede del acrónimo Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos).

La arquitectura pedagógica de este modelo ya lo hallamos en los entornos de enseñanza virtual. El rol de los profesores, por ejemplo, se ha visto transformado de arriba abajo, y sus funciones se reparten entre la producción de algunos contenidos, el diseño de propuestas de aprendizaje y un papel de curadores del conocimiento que hay que transmitir. No se trata tan solo de que no se exija su presencia –quien esto escribe, trabaja en una universidad virtual– sino que, en muchos casos, ni tan solo serán necesarios. De hecho, en diferentes fases de este modelo de enseñanza, el acompañamiento en el estudio se llevará a cabo mediante robots. A fecha de hoy, ya existen *softwares* sencillos y todo tipo de prototipos tecnológicos basados en la inteligencia artificial (IA) y la internet de las cosas que asisten los procesos de aprendizaje de los usuarios de múltiples plataformas educativas. El aprendizaje de idiomas por internet, sin ir más lejos, ofrece uno de los modelos más avanzados. Finalmente, la conectividad entre diferentes nodos de conocimiento, tal y como sucede con los populares MOOCs (Massive Online Open Courses, o cursos online masivos y abiertos), no hará más que multiplicar la oferta formativa y las posibilidades de expansión de lo que se espera que se convierta en un buen negocio.

Así las cosas, el desarrollo de tecnologías educativas e infraestructuras digitales no solo está renovando las estrategias formativas de la escuela con todo tipo de iniciativas (educación disruptiva, aula invertida, hiperaula, conectivismo, etc.), sino que está logrando configurar una industria de

servicios educativos personalizados que amenaza claramente la estructura actual del sistema educativo, considerado desde hace mucho tiempo como un sistema burocrático, costoso e ineficaz. ¿Para qué se va a financiar un sistema público de educación si las multinacionales tecnológicas pueden proveer un servicio educativo a la carta?⁴ En la medida que «la educación está dejando de concebirse como un derecho de ciudadanía y está empezando a transformarse en un servicio y en una inversión»,⁵ esa lógica no solo rige el interés de las empresas y un sinfín de instituciones dispuestas a ofrecer todo tipo de servicios formativos avalados por el presunto prestigio de sus «marcas», sino el de los propios usuarios, quienes se ven obligados a consumir esos mismos servicios a fin de obtener aquellas competencias que favorezcan su empleabilidad o les permitan mantenerse actualizados para el desempeño de su trabajo.

4 Mientras escribo este texto, la Fundación Telefónica acaba de anunciar la apertura del «plazo de inscripción de la denominada “Escuela 42”, una iniciativa que pretende “reinventar la educación” y aportar una alternativa “a un sistema educativo reglado incapaz de adaptarse a las demandas del mercado digital”». Si bien no están inventando nada que no ofrezcan ya muchas universidades virtuales y otras plataformas educativas, sus promotores se apresuran a destacar que «la propuesta educativa carece de certificación y no requiere la presencia del profesor tradicional, “ya que los alumnos aprenden a través de proyectos, que corrigen sus propios compañeros con el apoyo de un equipo pedagógico”». Se puede leer la noticia completa en [eleconomista.es: https://tinyurl.com/reinventar-la-educacion](https://tinyurl.com/reinventar-la-educacion)

5 Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal, 2017, p. 37.

La pedagogía de las competencias

Entramos así en el otro pilar de la transformación educativa, y es que nada de esto es ajeno a la promoción de un nuevo tipo de subjetividad, materializada en la figura del emprendedor. La inversión permanente en capital humano que van a ofrecer las nuevas plataformas educativas requiere también el desarrollo de otro tipo de maniobras capaces de operar en un plano psicológico e instrumental. Es aquí donde cabe situar el discurso pedagógico en torno a las competencias.

La pedagogía de las competencias se presenta hoy como una innovación que debe generar unos aprendizajes más integrados, más prácticos y más transferibles, encontrando su razón de ser en la finalidad económica que se atribuye a la educación. Que este discurso esté recibiendo un fuerte apoyo entre el profesorado (y solo hay que ver hasta qué punto lo defienden los movimientos de renovación pedagógica) tiene que ver con el hecho de que, de entrada, supone un cambio en la cultura escolar y universitaria, es decir, pasar de la «cultura de la enseñanza», centrada en la transmisión, a la «cultura del aprendizaje», que tiene como protagonista al alumno. Sin embargo, y tal como sostiene Jorge Larrosa, en un proceso de *learnification* de la educación, de la escuela y la universidad,

ni tan siquiera se trata de aprender algo, sino de «aprender a aprender» a fin de producir un profesional (un sujeto) flexible, multiuso, multifuncional, adaptable,

intercambiable y, por tanto, completamente descaracterizado, vaciado, desubjetivizado, superfluo, condenado a la obsolescencia y, por tanto, al aprendizaje sin fin, al reciclaje permanente.⁶

En efecto, el giro que propone este cambio de modelo se orienta hacia el cultivo de habilidades útiles que se presuponen necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. Así, al pasar del sistema educativo –que acredita una carta de competencias– al mercado laboral, estas acaban convirtiéndose en un instrumento de medida del rendimiento individual en términos de creatividad, innovación, capacidad de adaptación, flexibilidad e iniciativa emprendedora.

Si el discurso en torno a las competencias halla tan poca contestación en el mundo educativo es porque cuenta también con su justificación psicopedagógica. Tomando como referencia la teoría de las inteligencias múltiples formulada por Howard Gardner,⁷ esta teoría ha permitido introducir en el currículo nuevas perspectivas a fin de fomentar el desarrollo de una enseñanza adaptada a las fortalezas y debilidades del alumnado de acuerdo con sus múltiples capacidades, no solo la verbal y lógico-matemática. Esto supone, entre otras cosas, la necesidad de prestar atención a la «inteligencia

6 Jorge Larrosa, *P de profesor* (con Karen Rechia). Buenos Aires: Noveduc, 2018, p. 47.

7 Howard Gardner, *Frames of Mind* (1983); *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1994.

emocional» y, por lo tanto, a la *competencia* emocional. Según Daniel Goleman,⁸ padre de esta teoría, la inteligencia emocional aparece como la competencia para gestionar las emociones, orientar y desarrollar la propia vida y establecer relaciones constructivas con los demás. En este sentido, tomar conciencia de la propia realidad emocional permite aplicar las estrategias más adecuadas para el desarrollo personal y profesional. Así pues, «mientras la *inteligencia* emocional determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la *competencia* emocional se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades»,⁹ de modo que acabará reflejándose en el ámbito social y laboral, de ahí que hoy en día se hable tanto de la necesidad de fomentar la «educación emocional» en las escuelas, institutos y universidades. Sin embargo, es necesario explorar la deriva que está tomando la educación emocional en el sistema educativo actual y cuáles son los efectos subjetivos que produce.

8 Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (1995); *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996.

9 Carlos Fernández Liria, Olga García Fernández y Enrique Galindo Ferrández, op. cit., pp. 100-101.

La colonización psi del discurso educativo

Llegamos así al tercer pilar con el que las pedagogías de inspiración individualista están logrando imponer una nueva «normalidad simbólica». Hace ya muchos años que el discurso pedagógico se ha ido impregnando de lenguaje psicológico. Conceptos como «felicidad», «necesidades emocionales», «competencias sociales», «motivación», «autoestima» son, junto al diagnóstico de múltiples trastornos del aprendizaje, que cuenta ya con un amplio mercado de etiquetas y clasificaciones nosográficas, algunos de los ejemplos más representativos de la «colonización psi del discurso educativo».¹⁰

Sin duda, todo ello hay que relacionarlo con las transformaciones de los campos científico y médico y su desplazamiento hacia el paradigma positivista y empirista (tecnologías de cosificación, clasificación, medición, observación empírica, evaluación, etc.), reforzado por el impulso de las neurociencias cognitivas, que han penetrado con fuerza en el mundo de la educación. En poco tiempo, la «neuroeducación», por ejemplo, se ha convertido en un paradigma psicopedagógico dominante, hasta el punto de que hay quien llega a afirmar la necesidad de rechazar cualquier propuesta educativa que no tenga «una base empírica verificada por la neurociencia».¹¹

10 Jordi Solé Blanch y Segundo Moyano Mangas, «La colonización Psi del discurso educativo», *Foro de Educación*, 15(23), 2017, pp. 101-120; <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>

11 Jesús C. Guillén, Félix Pardo, Anna Forés, Teresa Hernández y Carme Trinidad,

Poco a poco, programas de educación emocional inspirados en la literatura científica empiezan a formar parte de las prácticas y rituales de muchas aulas, a menudo respaldados por el noble objetivo de estimular y potenciar la motivación y el aprendizaje de los alumnos. El desarrollo de este tipo de programas se ha visto también amparado por el avance –en términos culturales y comerciales– de la ciencia de la felicidad (o psicología positiva), un movimiento académico nacido a principios de este siglo que se ha propuesto ayudar a la gente a llevar una vida más feliz. No disponemos de suficiente espacio para trazar una genealogía de la psicología positiva. Solo hay que retener el hecho de que rasgos psicológicos como la autoestima, la inteligencia emocional, la autonomía, el optimismo, la resiliencia, la proactividad, etc., han pasado a convertirse en contenidos pedagógicos esenciales de estos programas, cuyo objetivo es la autorrealización, el crecimiento personal y la felicidad.

Una amplia oferta de intervenciones, programas de educación positiva y autogestión emocional se están instaurando en muchos centros educativos, donde han hallado una «cultura educativa cada vez más interesada en las competencias emocionales, en las habilidades de gestión personal y en la promoción del espíritu emprendedor»,¹² conscientes de ser el

«Principis neurodidàctics per a l'aprenentatge», *Temps d'Educació*, núm. 49, 2015, pp. 49-67.

12 Edgar Cabanas y Eva Illouz, *Happycratie* (2018); *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós, 2019, p. 84.

primer estadio de una inversión en «capital psicológico y emocional» que no solo contribuye a aumentar el bienestar y la felicidad de los alumnos, sino que los ayuda a expresar su talento para alcanzar el potencial que les permitirá aumentar sus posibilidades de éxito en todos los ámbitos de la vida.

Desde la escuela hasta la universidad asistimos a una priorización de las emociones en el aprendizaje, un hecho directamente vinculado con su creciente valor cultural en la constitución de la propia identidad, las relaciones sociales y el propio bienestar. Un *ethos* terapéutico se extiende, pues, por la escuela, a menudo en nombre de propuestas creativas y artísticas que pretenden transformar las formas de enseñar en el aula. Sin restar valor a algunas de estas propuestas, aunque muchas de ellas no pueden evitar caer en la vacuidad, habría que preguntarse hasta qué punto conectan con la lógica y la performatividad emocional del mercado, donde el valor de cada uno como individuo y su constante optimización personal pasan por la adquisición y desarrollo de habilidades de gestión emocional y cognitiva.¹³

En este contexto de *utilitarismo emocional*, la psicología positiva, el *coaching* y la literatura de autoayuda, que se encuentran en la base de una educación emocional *new age* cada vez más extendida, no hacen más que promover un tipo de

13 Eva Illouz (comp.), *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Buenos Aires: Katz, 2019.

educación integral abocada al culto narcisista. Así pues, los programas de educación emocional se encargan de ofrecer todo tipo de estrategias (una suerte de «tecnologías del yo», por usar el término de Foucault),¹⁴ así como un *modo emocional de reflexividad* para que cada cual aprenda a gestionar su mundo interior, refuerce su autoestima y capacidad de resiliencia, confronte sus «emociones negativas» y explore los caminos que conducen a la felicidad.

Edgar Cabanas y Eva Illouz,¹⁵ en un ensayo reciente, nos advierten hasta qué punto la felicidad se ha convertido «en un estilo de vida, en una mentalidad y, en último término, en un tipo de personalidad para definir en términos psicológicos el ideal neoliberal del ciudadano contemporáneo». En efecto, la felicidad no solo se ha convertido en la norma de lo que es bueno, sano y deseable, tanto para el individuo como para las sociedades,¹⁶ sino que acaba jugando un papel crucial para obtener el control de nuestras subjetividades y moldear el arquetipo ideal del ciudadano neoliberal. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que la educación emocional se ha convertido en una pieza angular de las nuevas formas de individualismo que promueve el neoliberalismo. No hay que ver en ella, pues, tanta inocencia. Imbuidas de un discurso

14 Michel Foucault, *Technologies of the Self* (1982); *Tecnologías del yo y otros textos a fines*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

15 Edgar Cabanas y Eva Illouz, op. cit., p. 123.

16 Barbara Ehrenreich, *Smile or Die* (2010); *Sonríe o muere. La trampa del pensamiento positivo*. Madrid: Turner, 2011.

altamente empresarial, las técnicas, métodos y actividades que desarrollan los programas de psicología positiva en escuelas, institutos y universidades ofrecen así una «caja de herramientas» para llevar a cabo un «trabajo afectivo» muy eficaz a la hora de interiorizar la persistente invocación neoliberal a una vida regida por la satisfacción de los propios intereses, el crecimiento personal, la gratificación emocional y la competitividad, objetivos prioritarios de una formación que acaba siendo reducida a la mera potenciación del rendimiento a fin de preparar a las nuevas generaciones para la implacable competición de la vida.¹⁷

Articular un compromiso pedagógico

Desde hace unos años, se ha instalado una corriente de opinión en el mundo educativo que insiste en el desarrollo de una pedagogía de las emociones. No es una pedagogía que se preocupe tan solo por el desarrollo emocional de los niños, asumido desde todas las corrientes educativas que han aceptado las tesis constructivistas, mayoritarias en el sistema educativo, sino que se preocupa sobre todo por su felicidad y, por tanto, por los caminos que hay que seguir para conseguirla.

17 Massimo Recalcati, *L'ora di lezione* (2014); *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama, 2016, p. 35.

En un momento en el que la promesa de la educación ha caído, esta ha sido sustituida por la educación que promete la felicidad a través de la educación emocional, dispuesta a proyectar los valores morales y los factores psicológicos clave que subyacen a la búsqueda de la felicidad. Ahora bien, la subordinación de la tarea educativa al desarrollo y florecimiento de las emociones no puede esconder el vacío que se oculta tras la promesa individualista de la felicidad. Siendo así, la propuesta cultural de la educación queda abocada a la transmisión de ese vacío.

Tras ese vacío, tal y como hemos visto, se halla un proyecto de modelización subjetiva, y es que la educación emocional parece haber capturado el sentido último de la política cultural del neoliberalismo. En su empeño por estimular un yo positivo y exitoso, la forma más acabada del individualismo radical y emprendedor se aparta del verdadero compromiso pedagógico, institucionalizando el lenguaje y la práctica de la psicoterapia en nombre del crecimiento personal y la felicidad de los alumnos, y obvia el hecho de que estos valores o metas sociales han servido para neutralizar y legitimar la ideología neoliberal del individualismo.¹⁸

Sin duda, y aquí coincidimos con Pere Darder, «prescindir de las emociones es una simplificación que mutila la complejidad de la realidad y de la educación. Las vivencias emocionales

18 Edgar Cabanas y Eva Illouz, op. cit., p. 84.

y afectivas del sujeto intervienen y condicionan su desarrollo personal y social y, por tanto, el aprendizaje»,¹⁹ pero estamos hablando de otra cosa. Desde nuestra perspectiva, la función educativa capaz de sostener el compromiso pedagógico es aquella que –al decir de Hannah Arendt–²⁰ se hace cargo de abrir el mundo a las nuevas generaciones, de hacer que el mundo (lo que hay más allá de uno mismo y de la potenciación productiva de su talento) les hable y les interpele. Y aquello que les debe interpelar tiene que ver con el aprendizaje, con la *iniciación* al conocimiento y a las destrezas, con la *socialización* en la cultura de una sociedad entendida en un sentido amplio,²¹ y no con la exaltación emotiva del yo y su autonomía, objetivo prioritario de las agendas narcisistas de la cultura terapéutica del neoliberalismo.

Si nos apartamos del enfoque psicologizante de la educación y nos ponemos a trabajar a partir de la cultura, «la única materia de la enseñanza escolar», tal y como dice Philippe Meirieu, dotamos a las jóvenes generaciones de «los lenguajes que les permitirán comunicarse, los instrumentos gracias a los cuales podrán hacer frente a los acontecimientos cotidianos, los conceptos y los modelos que les darán los medios de

comprender lo que les rodea, lo que les pasa».²² Defender el compromiso pedagógico supone comprender que la educación es el esfuerzo permanente por poner en contacto al sujeto con la cultura, partiendo de su particularidad, pero no encerrándose en ella.

La educación emocional es una falsa recompensa ante la falta de promesa en educación. Cuando la formación ya no garantiza nada, cuando los alumnos son muy conscientes del destino social que les espera (los méritos personales no se traducen en resultados), la educación emocional supone una falsa salida. Alejados de la cultura, la educación emocional, centrada en la promoción de un yo vacío de saberes, les impide vivir el placer de los aprendizajes y las «satisfacciones del pensamiento».²³ Para que esto sea posible, es decir, para rehabilitar la promesa de la educación mediante el goce de aprender, «hace falta que el adulto [...] –tal y como sostiene de nuevo Meirieu–, tome la posta de la promesa institucional: a él le corresponde encarnar, en su comportamiento de educador, el placer de investigar y la alegría de conocer».²⁴ Ahí reside su función como «mediador del deseo de saber del otro».²⁵

19 Pere Darder, «Emocions i educació, una integració necessària», en Pere Darder (coord.), *La formació emocional del professorat*. Barcelona: Octaedro, 2017, p. 21.

20 Hannah Arendt, «The Crisis in Education» (1954); «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996, pp. 185-208.

21 Jan Masschelein y Maarten Simons, *Apologie van de school. Een publieke zaak* (2012); *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2014, p. 27.

22 Philippe Meirieu, *Pédagogie. Des lieux communs aux concepts clés* (2013). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós, 2016, p. 72.

23 *Ibid.*, p. 83.

24 *Ibid.*, p. 83.

25 Fernando Bárcenas «Maestros y discípulos. Anatomía de una relación», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30-2, 2018, p. 79, <https://tinyurl.com/teoria-de-la-educacion>

Subordinar los aprendizajes a las emociones desarma a los alumnos y refuerza las desigualdades, impidiendo el acceso a la única promesa educativa que hoy es posible sostener: «la promesa de que el esfuerzo intelectual permite acceder a la alegría de pensar».²⁶

No podemos sustituir nuestra responsabilidad pedagógica, es decir, despertar el interés de los jóvenes por los conocimientos y destrezas socialmente importantes que se despliegan a través de las materias escolares, esas ventanas abiertas al mundo, por una serie de prácticas aplicadas a la gestión psicoemocional de los talentos individuales. Esas prácticas se ven reforzadas, además, por las estrategias mercantilizadoras de una educación digital preocupada, tal y como hemos visto en el primer apartado, por el desarrollo exclusivo de competencias profesionales.

La educación es una oportunidad para que los jóvenes dejen de ser seducidos por *algo* que vaya más allá del *shopping* y de sí mismos, en el que antes que la exaltación del individuo, erigido en valor soberano, cabe hallar el encuentro con el otro encarnado por el maestro, cuya función como «mediador de la cultura», gracias a una «interacción de tutela», al decir de Jerome Bruner,²⁷ prepara la apertura a *nuevos mundos* «a través

26 Philippe Meirieu, op. cit., p. 85.

27 Jerome S. Bruner, *The Culture of Education* (1996); *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado, 2013.

de la materia colocada en medio de la relación»,²⁸ esos mundos que conforman nuestro «mundo común»²⁹ y permiten instituir lo colectivo. Para ello, sin duda, hace falta escuela, y no un simple menú de plataformas educativas a la carta.

Tal es, sin duda, el sentido de la enseñanza que plantea Hannah Arendt cuando, en su conocido análisis sobre la crisis de la educación, nos insta a «asumir la responsabilidad del mundo» hacia las nuevas generaciones: «Con la educación decidimos si amamos lo suficiente a nuestros niños para no apartarlos de nuestro mundo ni abandonarlos a sí mismos, [...], y, en cambio, prepararlos de antemano para la tarea de renovar un mundo común».³⁰ No abandonar, pues, a los alumnos a sí mismos en una pedagogía de las competencias y de las emociones, a menudo defendida por muchos educadores de una manera tan ingenua como peligrosa si se la desconecta de un proyecto cultural fuerte traducido en actos de trabajo cotidiano que permitan acceder al pensamiento y, por lo tanto, a crecer y aprender. Ahí reside la verdadera educación emancipadora.

28 Fernando Bárcena, op. cit., p. 90.

29 Marina Garcés, *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

30 Hannah Arendt, op. cit., p. 208.

Autores

Concha Fernández Martorell

Doctora en Filosofía por la Universitat de Barcelona y catedrática de instituto desde 1984, primero en el IES Mediterrània de El Masnou, donde fue directora, y después en el IES Menéndez Pelayo de Barcelona, instituto que también ha dirigido hasta el año 2017.

val flores

Escritora lesbiana feminista docente. valeria flores ha sido profesora de primaria en escuelas públicas de Neuquén (Patagonia argentina). Para ella el aula es un espacio de docencia y también de activismo político.

Marina Garcés

Filósofa y profesora agregada en la UOC. Su pensamiento es la declaración de un compromiso con la vida como un problema común. Por ello, desarrolla su filosofía, dentro y fuera de las aulas, como una amplia experimentación con las ideas, el aprendizaje y las formas de intervención en el mundo actual.

Janna Graham

Investigadora, educadora y curadora. Miembro del colectivo Ultra-Red y del Micropolitics Research Group. Ha sido la impulsora y responsable de The Centre for Possible Studies y actualmente es docente en Goldsmiths, University of London.

Jordi Solé Blanch

Doctor en Pedagogía por la Universitat Rovira i Virgili (2005) y profesor del Grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Su trayectoria profesional se ha desarrollado en el campo de los servicios sociales y del sistema de protección a la infancia y la adolescencia de Cataluña. Como miembro del Laboratorio de Educación Social de la UOC, participa en diferentes espacios de reflexión en torno a la educación junto a otros profesionales del campo social, situándose en la brecha entre los grupos de estudio, el activismo y la academia.

Contenidos relacionados en Radio Web MACBA <https://rwm.macba.cat>

SON[!]A #257. val flores

Pedagogía queer en el marco de una docencia entendida como práctica política y lo queer como forma de disidencia.

SON[!]A #295. Janna Graham

Pedagogía crítica y radical, el giro educativo y la interacción de las prácticas con las luchas sociales.

SON[!]A #269. Mònica Hoff

Dadaísmo epistemológico, pedagogía en público, instituciones que aprenden y el disenso como estrategia.

SON[!]A #287. Sofía Olascoaga

Espacios comunitarios que actúan como motor de transformación social.

SON[!]A #265. Nicolás Paris

Pedagogías inestables y su personal método de aprendizaje basado en la asociación.

SON[!]A #291. Irit Rogoff

Modos de crear alianzas participativas, creativas y cognitivas para habitar la contemporaneidad.

et al. es una colaboración editorial entre ARCADIA y MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona, bajo la dirección de Pablo Martínez.

Primera edición: marzo de 2020

© BY-NC-ND, 2020, Concha Fernández Martorell, val flores, Marina Garcés Mascareñas, Janna Graham, Pablo Martínez, Jordi Solé Blanch, por los textos

© BY-NC-ND, 2020, ATMARCADIA SL y MACBA Museu d'Art Contemporani de Barcelona, por la presente edición

Traducción del texto de Janna Graham: Victoria Simó

ARCADIA
Muntaner, 3 1r 1a
08011 – Barcelona
www.arcadia-editorial.com

MACBA
Plaça dels Àngels, 1
08001 – Barcelona
www.macba.cat

ISBN (Arcadia): 978-84-949924-7-6
ISBN (MACBA): 978-84-17593-11-7
DL: B-2.393-2020

Diseño: ODD Oficina de disseny
Ariadna Serrahima, Diego Bustamante,
Katharina Hetzeneder
www.oficinadedisseny.net

Composición: LolaBooks

Impresión y encuadernación:
Litografía Rosés / Syl

Tipografías:
Union, Rosart

Papeles:
Constellation Snow Fiandra E34, 280 gr
Olin Regular High White, 100 gr

01 PETRÓLEO

Emilio Santiago Muñío, Yayo Herrero, Jorge Riechmann

02 IDIORÍTMIA, O EN L'ESDEVENIMENT D'UNA TROBADA

André Lepecki

03 COMUNISMOS POR VENIR

Anselm Jappe, César Rendueles, Jodi Dean,
Athena Athanasiou, María Eugenia Rodríguez Palop,
Jaime Vindel, Kristin Ross

04 SIDA

Élisabeth Lebovici

05 PEDAGOGIES I EMANCIPACIÓ

Marina Garcés, Janna Graham, val flores,
Concha Fernández Martorell, Jordi Solé Blanch