

Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica

On the arguments of education change. The Crisis of Pedagogic Rationality

CARLOS SKLIAR

Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil

Resumen:

La educación puede ser entendida como la perdurabilidad en el tiempo, y el sostén en su estructura e instituciones, de una serie de argumentos entendidos como habituales y naturales. Entre ellos: la lógica de la explicación, el llenado del otro, la puesta en el futuro de los ideales educativos y la comprensión asimilatoria de las diferencias. Su carácter de racionalidad pasada y presente no hace más que prometer un único argumento definitivo que vuelve a instalar con más fuerza su propia razón de ser: el cambio educativo.

Palabras clave:

Argumentación educativa, racionalidad pedagógica, explicación, diferencia, cambio.

Abstract:

Education can be understood as the durability over time, and support in its structure and institutions, of a series of arguments understood as natural and normal. Among them: the logic of the explanation, the filling of the other, to put in the future educational ideals and assimilatory understanding of differences. His character of past and present rationality, merely promise a definitive argument that only becomes harder to install his own rationale: educational change.

Key words:

Educational argument, teaching rationality, explanation, difference, change.

Résumé :

L'éducation peut être comprise comme la durabilité dans le temps, et le soutien dans sa structure et les institutions, d'une série d'arguments entendus comme habituels et normaux. Parmi eux: la logique de l'explication, le remplissage de l'autre, l'avenir des idéaux éducatifs et la compréhension assimilative des différences. Son caractère de rationalité passé et le présente, seulement promets un argument définitif qu'installe une et autre fois sa propre raison d'être: le changement en éducation.

Mots clés :

Argumentation éducative, rationalité pédagogique, explication, différence, changement.

Fecha de recepción: 27-6-2013

Fecha de aceptación: 10-9-2013

Cuanto más argumentos acompañan mi postulado, tanto más me alejo de la verdad, ya que participo de un juego del lenguaje cuyos componentes son todos contrarios a la verdad, me muevo en un sistema de ideas que lo falsea todo.

Imre Kertész. *Yo, otro.*

1. Presentación. Cambiar los argumentos educativos sin modificar la racionalidad pedagógica

Como bien se sabe el argumento es un razonamiento que prueba o refuta una proposición, el asunto del que trata una obra literaria, una película (y también, entonces, del asunto que trata la pedagogía). Un argumento se traduce rápidamente en una prueba con la que se defiende una acción o una afirmación. Argumentar, así, es probar. Si se adopta la propia lógica del diccionario es de notar que *argumentar* implica presentar razones en contra de una idea y/o de un hecho a través de una figura retórica; es una prueba esgrimida contra algo. Aún más interesante resulta la expresión *argüir*, que supone contradecir específicamente a alguien y no tan sólo a algo. Y aún más: debería considerarse el término *argucia*, es decir, aquella argumentación falsa presentada con sutileza e ingenio.

Los cambios en la educación se encuentran en ese irregular territorio que se extiende entre el argumento y la argucia, entre el razonamiento, la prueba, la falsedad, la sutileza y la retórica. Desde la perspectiva de los cambios burocráticos, de los cambios que se ponen en juego en sitios oscuros y medrosos, alejados del pulso de la vida de las instituciones, hay una tendencia a mezclar la prueba con su demostración. Parece que aquello que importa realmente es que al argumentar valga el convencimiento y/o la persuasión o la oportunidad, y que éstos ocupen poco a poco el sitio mismo del argumento. Cualquier diccionario filosófico dirá que en ese último caso, en el convencer y/o en el persuadir, "*ha de enfatizarse la importancia que tiene el logro del asentimiento a lo argumentado*" (Ferrater Mora, J., 1970: 72).

El propósito de este texto es el de revisar con cierta profundidad la crisis de la educación en cuanto crisis de los cambios educativos o, dicho

de otro modo, la crisis de lo educativo justamente a través de su repetido afán por modificar unos argumentos cuya racionalidad se muestra, al mismo tiempo, inmutable.

2. Aquello que Paideia o educación era, es y (...) ¿seguirá siendo?

Da la sensación que desde el momento en que la educación se ha vuelto conciente de sí misma y desde el momento en que surge y se explicita todo un aparato institucional, toda una idea de disciplina en apariencia autónoma, con todo un dispositivo técnico, con toda una formación de especialistas / expertos y toda una elaboración de cierto tipo de literatura especializada, no ha habido mucho más en la educación que una permanente y desesperada búsqueda para argumentar la educación: la educación vuelta un sinónimo del argumentar la educación.

Parece ser que de lo que se ha tratado es de plantear la cuestión de cómo se deberían elaborar argumentos cada vez más sofisticados, justificaciones cada día más refinadas para el quehacer educativo, motivos siempre fundacionales, fundamentos irreprochables, soportes, tendencias rectoras, directrices, estructuras monolíticas, firmes utilidades, etc., para hacer que la educación sea lo que se cree que se, lo que se cree que debería ser, para lo que se cree que la educación sirva. Decir *que la educación sirva* -para algo, para alguien- puede ser, justamente, el principal argumento de todos los argumentos de la educación: que la *educación sirva o sirve* para transformar un sujeto irracional en sujeto plenamente racional; para que la infancia deje de ser una edad sólo transitoria y de algún modo innecesaria e indeseable en sí misma; para dotar a los individuos de civilidad y, entonces, de ciudadanía; para hacer pasar una mente de un pensamiento ingenuo a un pensamiento de abstracción; para una futura e hipotética participación de un más que ficticio mundo de trabajo; para crear personas, grupos y comunidades cada vez más solidarias, más responsables, más tolerantes; para que sus miembros puedan entrar, sin más, en el mundo de la escritura; para transformar a todos en sujetos de derecho; para apaciguar y/o borrar las desigualdades sociales, económicas, culturales, lingüísticas, etc.; para prevenir conflictos raciales, de clase social, de identidad, etc.; para ejercer y generar distintos tipos de valores morales, etcétera.

Queda claro que esos argumentos de finalidad y utilidad se han ido naturalizando en el decorrer de la temporalidad educativa, hasta volverse ideas casi implícitas e inviolables del porqué y del quehacer educativo. Pero está claro, también, que hay algo de insoportable en esa enumeración, algo que causa una enorme fatiga y un intenso hartazgo. Lo insoportable, el hartazgo y la gravedad que se hacen presentes en toda puesta en escena de los argumentos educativos, no indicarían otra cosa que un límite en la razón educativa o bien el borde mismo de su precipicio:

Paideia o educación era, hasta ahora, el esfuerzo de sacar al niño juguetón, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo conduciéndolo al clima global de ciudades y reinos con sus perspectivas ampliadas, sus luchas enconadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo. La tradición llamaba adulto al hombre que había aprendido a buscar sus satisfacciones en esferas faltas de dicha [...] Cuando nacieron filosofías o interpretaciones del mundo de tipo cultural avanzado fueron también siempre escuelas del hacerse adulto en el sentido de un cambio de domicilio del alma a lo mayor, más duro y abstracto (Sloterdijk, 1998: 361).

Inquietan aquí tres cuestiones que Sloterdijk sugiere: en primer lugar, ese *hasta ahora* de la educación, que él marca como frontera, como un *ya no es / no puede ser más así*, revelando ese carácter del *no más*, del *basta* de esa educación; en segundo lugar, se subraya la idea de esfuerzo asociada a la idea de educación (el esfuerzo inherente del educar, el esfuerzo natural en la tarea educativa); por último, la mención a la falta de dicha en aquello de tornarse, de hacerse adulto a través de la educación.

Podría pensarse que hay algo de la educación que sólo se sostiene o se argumenta a partir de la idea de *esfuerzo* (del maestro, del educador, de quien ya es adulto) y de la idea de *infelicidad* (del alumno, de la infancia).

Si algo ha fallado en la educación, dicen los argumentadores de turno, es porque alguno de sus argumentos suena disonante; tal vez algunos de ellos deban ser observados en detalle y mejor criticados; quizá se trate, dicen, de hacer nuevos argumentos, de hacer que la educación encuentre dentro de sí otros argumentos, más argumentos. *Paideia* o educación como una especie de campo argumentativo progresivo, donde viejos o anacrónicos argumentos pueden ser rápidamente superados por otros más nuevos, mejores, más sólidos, más científicos.

Pero quizá se trate ya no de un maquillaje sino el pensar que estamos frente a un *desierto* de argumentos educativos: la imagen de una completa aridez, de un espacio desnudo y seco, de algo que es / está / ha sido arrasado, de algo donde nada es capaz de crecer. Y es posible que ese desierto sea el paisaje que, por desgracia, habilite nuevamente a la argumentación, provocando así más y más sequedad: la fórmula *más vale más* se recrudece por doquier y si se piensa que hay problemas en la formación docente, entonces, más vale más formación; si se cree que hay problemas en torno de las didácticas, entonces, más vale más didácticas; si se define que hay problemas alrededor del currículo, entonces, más vale más currículo; si se sospecha que hay problemas acerca de la evaluación, entonces, más vale más evaluación, etcétera. Y si se cree que hay problemas en relación con los argumentos educativos, entonces: ¿más vale más argumentos educativos?

3. Los argumentos educativos inmutables

3.1. El argumento de la lógica de la explicación

El argumento de la explicación en educación puede ser definida como aquella lógica donde todo debe, puede y merece ser explicado; el maestro debe asumir la figura del explicador y el alumno debe implicarse en esta lógica por medio de la asunción absoluta de una figura estrictamente vinculada a la comprensión de la explicación del maestro. Parece ser natural que toda pedagogía se resuma en el hecho que el maestro explica y que el alumno comprende, o bien que todo proceso pedagógico (de formación, capacitación, curricular, programático, etc.) es *solo explicación y más explicación*. La explicación no es otra cosa que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La configuración -y la construcción- de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador. Y justamente es el maestro el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido.

En *El Maestro Ignorante*, Jacques Rancière habla del *no explicarás* como una disonancia pedagógica: explicar es un monstruo de mil caras

cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo explicador crea a cada momento la sensación que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno. Y en la medida en que el maestro hace más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro, de *embrutecimiento del otro*.

El maestro ha sido educado en el arte o, para decir mejor, en la técnica de la explicación, en la lógica de la explicación. Y después de su primera formación sigue pensando en la estética implacable de su explicación: mejorarla, embellecerla, hacerla cada vez más perfecta, estilizarla. Sin embargo, la explicación en la cual ha sido formado y a la cual sigue buscando con desesperación, es una explicación que nada explica a no ser en una lógica muy particular que se hace perpetua, pero ya no en un sentido propedéutico, progresivo; muy por el contrario, esa lógica de la explicación: “comporta, de ese modo, el principio de una regresión al infinito: la reduplicación de las razones no tienen jamás razón de detenerse.” (Rancière, 2004: 18).

Si la explicación es propiedad exclusiva del maestro, la comprensión, el entendimiento, es una propiedad provisoria del alumno. En medio de esos dos mecanismos (explicación/compreensión) se instala, definitivamente, *el arte de acabar con las distancias*: acabar con la distancia entre dos sujetos, entre dos inteligencias, entre dos lenguas. El maestro explicador ahoga y asfixia de una vez esa distancia, la reabsorbe en el seno de su palabra, de su eterna palabra. Sería necesario, entonces, invertir por completo la lógica de la explicación: la lógica de inventar al otro incapaz y la lógica precedente del acto de explicar: “Es preciso que yo les enseñe que nada tengo para enseñarles.” (Ídem: 27).

La comprensión ha sido pensada, por lo general, como un movimiento de la razón, como el movimiento último de la razón, como la positividad de un movimiento a través del cual se asimila alguna cosa, capturándola, sintetizándola, ordenándola, en fin, conociéndola. La comprensión, así pensada, consiste en un acto individual de posesión, en un egoísmo de una razón auto-satisfactoria, la otra cara, no muy diferente, de ese monstruo que es la explicación. Rancière piensa que la comprensión es

de una naturaleza maléfica, pues hiere la razón, la interrumpe, la deja sin movimiento, quiebra su insistente fragilidad, la ordena de una vez y para siempre. Comprender es, en sus palabras, el inicio del fin: "Comprender es el causante de todo el mal. Interrumpe el movimiento de la razón, destruye su confianza en sí, lo expulsa de su propio camino, al quebrar en dos el mundo de la inteligencia." (Ídem.: 21).

No hay nada para explicar, como ya fue dicho. Pero: ¿no hay nada para comprender? Si la explicación deja al maestro en una posición de superioridad en el juego de las desemejanzas, entonces la comprensión será siempre esa posición necesariamente inferior que estará destinada al alumno. El maestro explica, el alumno comprende. He aquí la geometría del espanto de una pedagogía embrutecedora. Y aún más: si el alumno no llega a comprender, entonces surgirá como gesto divino, como la más sublime expresión del oficio del maestro su re-explicación. Una re-explicación que ahogará todo intento de fuga y de emancipación del alumno y de su inteligencia.

Se forma al maestro para explicar la incapacidad del alumno y se forma al alumno en su incapacidad para comprender, inútilmente, las explicaciones del maestro. Todo perfeccionamiento, toda capacitación, toda formación parece seguir esta extraña pero natural trayectoria: se nos sigue y seguimos perfeccionando en el *arte* de la explicación, se nos sigue y seguimos capacitando en las "bondades" de la explicación, se nos sigue y seguimos formando en una "inevitable" secuencia de explicaciones; y la búsqueda para hacer comprender cada vez más "se vuelve -dice Rancière- un progreso en el embrutecimiento." (Ídem.: 21).

3.2. El argumento del completar al otro

Se trata aquí de la supuesta incompletud del otro y de la necesidad educativa y pedagógica de su completamiento; una duplicidad performativa, productora de prácticas y discursos pedagógicos, que expresa: a) que la incompletud del otro (de cualquier figura de alteridad) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado e inmovible y que, a la vez, está revestido de un carácter eminentemente negativo; b) que es función de la educación promover o incluso asegurar el completamiento del otro, es decir, que la educación es, sin más, directamente, el hacer del otro un sujeto completo. Este argumento fluye en cierto modo a partir del argumento anterior de la lógica de la explicación, comenzando así a

tejerse tímida pero férreamente una suerte de gramática pedagógica más o menos bien conocida por todos: que la educación, hasta aquí, se nos revela como *una lógica explicativa hacia alguien, hacia un otro, que es incompleto y que debe ser completado*.

Quizá el ejemplo primordial, aunque no único, de este argumento esté centrado en la infancia, en considerar la infancia como incompletud y en habilitar todo el aparato pedagógico para devenirlo completo, es decir: adulto. Clarice Lispector lo escribe de un modo crudo: “¿Cómo conocer alguna vez a un niño? Para conocerlo tengo que esperar a que se deteriore, y recién entonces estará a mi alcance. Allá está él, un punto en el infinito. Nadie conocerá su hoy. Ni él mismo (...) Un día lo domesticaremos como humano y podremos dibujarlo.” (Lispector, 2005: 17).

Esperar a que el niño se deteriore, se vuelva adulto. Hacer que se ponga a nuestro alcance. Explicarlo. Domesticarlo para dibujarlo, para trazar su contorno, para dar a entender su contenido. El hoy, el ahora del niño como la imposible comprensión, incluso, para el propio niño. Por eso tanto desatino en la búsqueda de una respuesta a lo que es un niño. La mirada se posa, entonces, en lo que podría llegar a ser, en su estado travestido de adulto. Sin embargo, no es tanto lo que podría llegar a ser, sino lo que el niño está siendo. Es imposible imaginar otra fórmula, a no ser el del oscuro ignorar la multiplicidad y la complejidad de lo que un niño está siendo. La niñez no como algo que pasa, sino como una duración, aunque más no sea de una milésima en el tiempo del mundo. La duración del estar siendo niño. Gerundio, ni infinitivo. El durante de los niños sería, por lo poco que sabemos un tiempo no lineal, no evolutivo, no unidimensional. Como bien lo escribe Walter Kohan (2011: 102): “Tal vez sea interesante precisar qué estamos otorgándole a la infancia cuando le damos un presente en el tiempo, si un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa.”

El tiempo de los niños no es lineal, sobre todo para ellos mismos. Los griegos lo llamaban *aión*. La intensidad de esa vida, en todas y cada una de sus condiciones divergentes, no entra en un relato fundado en el utilitarismo de las acciones efectivamente realizadas. El acontecimiento es informe, es problema, es un comenzar a pensar sin haber pensado. Un *no sé* no apenas legítimo, sino sobre todo implacable. No hay antes, durante y después en aquello que hacen los niños. Esa es una narrativa que buscamos desesperadamente los adultos. Ése es nuestro problema.

Interrumpimos el tiempo del niño preguntando: “¿para qué sirve?; ¿por qué lo estás haciendo?; ¿qué sentido tiene?”. No existe otra respuesta que: “para nada, para esto mismo, para esto mismo que ocurre ahora, ahora mismo. Fuera de aquí no tiene sentido, no existe, no está, no es”.

El tiempo de los niños no es evolutivo. Si fuera evolutivo, si pasara de un estado primitivo a un estado terminal, muere. Si toda trayectoria se midiera como el pasaje de lo que no es a lo que sí será, lo que será ya no es niño. Todo lo evolutivo conduce a la muerte. Y lo peor es que los teóricos y prácticos de lo que evoluciona lo saben pero ni siquiera nombran la muerte. Creen en la perpetuidad y por eso son mezquinos con los niños. Les atribuyen inmadurez, precariedad, incapacidad, demasiada acción, agitación, inestabilidad, precariedad. El tiempo de los niños no es unidimensional. No ocurre por concentración, disciplina, esfuerzo, aplicación, dedicación. Acontece por animalidad. Si se quiere, para no ofender a los demasiado humanos, acontece por animalidad de afección perceptiva. El tiempo de los niños nos debería hacer notar esa animalidad que desperdiciamos, perdemos, subestimamos siempre y a la que debemos, por lo menos, infinito respeto. Porque la animalidad no es bestialidad ni monstruosidad ni inhumanidad. La animalidad pone a la humanidad en su lugar, aunque siempre parezca lo contrario.

Lo que se interrumpe, entre otras cosas, es: el cuerpo, la atención, la ficción, el lenguaje. El cuerpo debe entrar en un orden (por eso la doble presión de la publicidad y la medicalización); la atención debe concentrarse (por eso todos los niños son sospechosos de hiperactividad, de desatención); la ficción debe acabarse y reconducirse (por eso la escolarización); el lenguaje debe dejarse de embromar y ser más gramatical o, mejor dicho, más sintáctico (por eso la gramática). Pero en todos los casos, siempre habrá una interrupción sobre el tiempo de los niños.

La interrupción en la ficción de los niños. Se trata de una ficción de libertad, de lo ilimitado, de la totalidad y, por eso, también, del abismo, del salto al vacío. Ficción de lo que se abre, de lo que está en abierto. No hay duplicación aquí, no se trata del niño que se representa a sí mismo en otro lenguaje, con otra imagen, con otra composición. Es ficción porque es ensayo. El niño ensaya, hay la suposición de una libertad de espíritu o de libre albedrío. Las fronteras son configuradas por la palabra “no”. Del “no” también se aprende, es verdad, pero no a seguir en el interior de la ficción. La clausura de la ficción ocurre por encerramiento,

por prisión real o simbólica, por castigo, por golpe, por prohibiciones, por asfixia, por confinamiento.

Lo contrario de la niñez es eso que podríamos nombrar como *una estancia sin gestos*. El adulto sabe como confinar la niñez, como derrotarla. Y tal vez esa estancia sin gestos sea uno de los argumentos del educar. Uno de los más frecuentes. Uno de los menos interesantes. Uno de los más hirientes. La interrupción en el lenguaje de los niños. Un lenguaje perceptivo. No de conceptos. Como el de algunos buenos poetas y buenos narradores. Perciben el mundo, entran y salen por los sentidos eso que los adultos llamamos "informaciones". Se trata de átomos sonoros, de sonidos como interjecciones, de voces con gente detrás; se trata de un lenguaje que, simplemente, acontece. Acompaña lo que se hace, el movimiento, el gesto. No es una planificación utilitaria. Pero lejos está de un sinsentido. Puede ser un esbozo del lenguaje que vendrá. Pero lo que vendrá es el reemplazo de las percepciones por las concepciones. Ésa es una exigencia que cualquier niño deberá acatar. Un lenguaje perceptivo lo condenará a los confines de la clase y a una multitud de sospechas.

3.3. El argumento del futuro

La expresión *futuro* suele estar vinculada con la de educación de una forma más que repetida, más que sistemática, lo que confiere a esa relación una cualidad que no puede ser reflejo de un simple azar, arbitrariedad o coincidencia. Lo interesante de esa sistemática ligazón es que *futuro*, como una de las semánticas o metáforas del tiempo, da cuenta de dos perspectivas educativas en parte disímiles, pero en parte, también, complementarias: primero, porque ese futuro se refiere a un después que es, ciertamente, un después de una utopía, esto es, se refiere a la educación, a la palabra *educación* a partir de un tono ciertamente utópico; y, en segundo lugar, porque esa semántica temporal transfiere todo significado, toda realidad y toda percepción del presente educativo hacia otro tiempo. No hay más que ver el uso abusivo de esta férrea asociación entre educación y futuro, en el marco de ciertas ideas o tradiciones de las políticas públicas y de determinadas líneas editoriales en educación.

Habría que detenerse en la imagen de *futuro* como temporalidad, para poder pensar en las marcas, los pliegues y las metáforas utilizadas para expresarse en educación. Y esto no es un detalle menor, pues po-

ner en foco la idea temporal de *futuro* ha sido objeto de vastos y casi infinitos debates, no sólo en el campo de la educación, sino también, y fundamentalmente, en el de la filosofía. ¿Qué significa hablar del futuro de la educación, de la puesta en el futuro de la educación? ¿Qué tipo de subjetividades crea? ¿Cómo piensa, si así lo hace, en el presente educativo? Jorge Larrosa nombra la relación con lo educativo como una relación con el porvenir, no con el futuro, una relación: “con aquello que no se puede anticipar, ni proyectar, ni prever, ni predecir, ni prescribir, con aquello sobre lo que no se pueden tener expectativas razonables, con aquello que se puede fabricar, con aquello que depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad.” (Larrosa, 2001: 408).

Todo aquello que está siendo en el momento presente no parece ser sino un pretexto, un pretexto muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que debería ser en el futuro por obra y gracia de la educación. La infancia, otra vez como emblema, no es pensada habitualmente como un *estado en sí* o como una condición de existencia y de presencia por sí misma, sino más bien como una temporalidad que deberá ser sobrepasada sin más, una temporalidad que no es tiempo, una espacialidad sin espacio. La educación se vuelve, así, una relación de un presente que se posterga y se desdibuja en el argumento del futuro. Un presente que se borra, se niega, se oculta, se enreda en cientos de historias del después. Un presente que hay que dejar de lado, desarraigarlo.

¿Qué decir, entonces, del argumento de futuro que se establece alrededor de la promesa del trabajo, de la promesa de la ciudadanía, de la promesa de la lectura, de la promesa del conocimiento, de la promesa del ser-adulto, de la promesa profesional, de la promesa de emancipación, etc., puestas no en el presente sino, repito, en el futuro? ¿Y qué hacer con ese presente educativo que no es sino aquello que se reabsorbe en el seno de un futuro, que si bien puede resultarnos nuestro es, también y a la vez, ajeno, un futuro que puede ser de los otros y que, al mismo tiempo, puede resultarles ajeno? Un futuro que nos es anticipado, proyectado, predicho y, sobre todo, prescripto por la promesa educativa.

Si el futuro se conjuga, siempre, sin dubitación, sin hesitaciones; si se trata, entonces, de un tiempo que es directo y preconstruido; si el futuro es aquel tiempo pensado desde fuera del otro, sin su cuerpo ni su pensamiento ni su deseo, tal vez haya que pensar en la discontinuidad del tiempo, en algo que pueda quebrar la hegemonía del futuro, y abrirse desde y hacia el porvenir.

En cierto sentido, la educación tiene que ver con el acontecimiento, con lo nuevo, con lo que irrumpe y desordena; pero la idea de tiempo futuro no produce sino una masacre en lo impensable, obligando a los demás a una perpetua y programada ascensión hacia delante. Es necesario hacer surgir aquí la idea de un *quizá*:

El pensamiento del *quizá* involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que el del *quizá*. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el *quizá* para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilitación debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que sería solamente posible (no imposible), un porvenir seguro y ciertamente accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento. (Derrida, 1998: 46)

El *quizá* invita a pensar una suerte de interferencia, una interrupción entre el futuro y el porvenir, que consiste en una experiencia diferente del tiempo y la temporalidad: la irrupción del acontecimiento. El *quizá* emerge cuando el porvenir interrumpe la concepción *futuro-céntrica* del tiempo, la orientación del tiempo hacia el futuro, entendida apenas como meta, objetivo, destino único, terminalidad o finalidad. Es en virtud de ello mismo que, en esa noción “*futurocéntrica*” del tiempo, el sentido de los acontecimientos está determinado exclusivamente por su finalidad y es, así, utilitaria. El porvenir, en cambio, parece abrir un acontecimiento sin finalidad alguna, sin una finalidad que pueda prescribirse o preverse.

3.4. El argumento de la diferencia y el diferencialismo en educación

Una buena parte de los discursos que se refieren hoy a la cuestión del otro revelan una argumentación más o menos parecida, más o menos transparente: una especie de luto, de melancolía, o bien de una suerte de tristeza paradójal frente a un componente que, en el otro, ya habría dejado de existir o estaría en vías de desaparición. Baudrillard y Guillaume llamarán a ese componente como *alteridad radical*: en toda configuración del otro existiría un otro próximo, esto es, un otro que yo no soy, un otro que es diferente de mí, pero que yo puedo ver, materializar, comprender, e inclusive asimilar; también existiría un otro radicalmente diferente de mí, un otro que es (in)asimilable, incomprensible y aún más,

y sobre todo, un otro impensable. Lo que Occidente -y sus instituciones y sus pedagogías- ha hecho con esa doble figura del otro, no es más que reducir todo otro radical en otro próximo. Y más que reducirlo, de lo que se ha tratado es de borrarlo y extinguir toda diferencia radical.

Traducir toda alteridad radical hasta transformarla en próxima, hacer del otro una elipsis y eclipsarlo obligándolo a aproximarse a nosotros, es una tentación difícil e imposible de evitar, ya que toda alteridad radical representa siempre una perturbación a nuestra identidad, una amenaza a nuestra construcción *armónica* de imagen de grupo, de comunidad, de nación, de género, de raza, de edad, de clase social, de sexualidad, de etnia, de cuerpo, etc. Baudrillard y Guillaume sugieren que en este mundo, caracterizado por la superabundancia material, lo que es en realidad extraño, lo que es una verdadera rareza y aquello que nos hace falta es, justamente, el otro, la alteridad. Pues todo encantamiento con el otro se funda en la eliminación de las alteridades radicales. El otro radicalmente diferente de mí desaparece; pero su desaparición es sólo textual, sólo virtual, exclusivamente una operación ficticia, pues en esa gestión del otro próximo está siempre presente un resto, un residuo: de hecho, en el otro se esconde una alteridad que es ingobernable, irreductible e irremediable. Ese otro que fue normalizado —o, lo que no es lo mismo: al que se ha intentado normalizar— podría despertarse en cualquier momento.

La cuestión es que la alteridad comienza a estar ausente, comienza a faltar, y resulta ser imperiosamente necesaria la producción constructiva del otro como diferencia. Pero se trata de una construcción artificial, que se fundamenta en una erosión de la singularidad de las culturas, esto es, de su alteridad en relación con otras alteridades: es, en definitiva, la entrada en un sistema fetichista de la diferencia. Una vez perdida esta relación *natural* con el otro, se inaugura una relación espectral, una relación de puro artificio. Esos autores nos sugieren, inclusive, que no hay nada en nuestra cultura que nos permita pensar y hacer que el racismo desaparezca, ya que todo el movimiento, toda las acciones de nuestra cultura están dirigidas a una violenta construcción diferencial del otro; este proceso lleva a la producción de una cultura racista o, en otras palabras, a la producción de “una cultura autista con apariencia de falso altruismo.” (Baudrillard y Guillaume, 1994: 32).

Derrida nos enseñó la distinción entre la *diferencia* y la *différance*. La *différance* sería la anarquía que improvisa, una anarquía portadora de una alteridad que escapa siempre a lo mismo y a lo idéntico. Ese nuevo

concepto permite pensar en el proceso de diferenciación, más allá de toda suerte de límites, sean éstos culturales, nacionales, lingüísticos, etc. No es una distinción, una esencia o una oposición, sino un movimiento, una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad que no es, primero, oposicional. Las diferencias son, en cambio, diferencias políticas y, por tanto, diferencias en oposición.

Da la sensación de que la educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias, sino con aquello que podríamos denominar como una *cierta obsesión* por los diferentes, por los extraños, o tal vez en otro sentido, por *los anormales*. Tal obsesión indica que no hay relación de alteridad, sino asimilación del otro a lo mismo. No se trata de diferencias sino, una vez más, de sujetos diferentes. Y se establece, así, un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir algunas marcas *diferentes* y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna.

En Nietzsche (2001: 122) se puede leer que “la educación es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo”. De hecho, la educación asume el sentido de ofrecer la posibilidad de intentar ser otras cosas, ir más allá de uno mismo, de lo que ya somos, alterizarnos. Y es que la educación no puede ser solamente la confirmación de aquello que ya se es, de aquello que ya se está siendo.

Conclusiones. El cambio educativo como argumento de sostén de su circularidad

Habría un doble sentido metafórico en la idea de cambiar, en la noción de cambio: *el de la metamorfosis y el de la metástasis educativa*. Si hay algo que proviene de los apartados anteriores eso es, sin dudas, una suerte de tejido argumentativo provocado por el desierto de argumentos de la educación. Si tuviera que decirse en una única frase, esa frase sería (quizá en un orden aleatorio, entre otras combinaciones posibles): la educación es el completamiento del otro, completamiento puesto en el futuro, a través de la imposición de una lógica de la explicación, donde las diferencias son sólo los sujetos diferentes y donde siempre es necesario cambiar la educación.

En este tejido de argumentos se hace evidente la necesidad de cambio como una suerte de eterno retorno al principio del fin argumentativo

y emerge la necesidad imperiosa de volver a argumentar y de hacerlo con más pruebas, con más demostraciones. Dicho de otro modo: el cambio educativo se presenta como aquello que vuelve a argumentar la necesidad de completamiento del otro, la puesta en el futuro de los ideales educativos, la insistencia en mejores lógicas explicativas y el diferencialismo pedagógico. Tal vez este texto no haya tenido otra intención que la de poder desoír esos argumentos y de invertir parcialmente su racionalidad: la educación es la incompletud nuestra, incompletud de nuestro presente, donde sólo hay una conversación entre diferencias, en un permanente proceso de metamorfosis.

No se trata del cambio como mero fetiche, como el simple y desapasionado culto al cambio, como el cambio que es sinónimo de otro orden parecido al anterior, cambio entonces como un olvido de aquello que anima al cambio, cambio como la simple banalización del cambio, cambio como el renegar absoluto de la herencia educativa. Porque desde hace ya mucho tiempo que los argumentos educativos se han replegado sobre si mismos, se miran en su propia sombra, se han vuelto tautológicos. Por eso la pregunta sobre los cambios en la educación puede ser una pregunta sobre los argumentos mismos de los cambios en la educación.

Gabriela Diker (2005) lo plantea del siguiente modo: la cuestión no es analizar cómo se producen los cambios, ni cómo es que deben producirse, sino pensar en el tipo de sentidos que se generan en el interior del discurso mismo del cambio educativo. Habría, en este sentido, tres posibilidades: el cambio como deterioro, el cambio como promesa y el cambio imposible. En el primer caso, se trata de un discurso fuertemente vinculado al pasado, a la idea de un cierto naufragio escolar, a la idea de un profundo deterioro, a partir del cual se hace imperioso cambiar. En el segundo caso, se pone en juego una curiosa pero repetida fórmula de cambio, según la cual se vuelve imprescindible un cierto diagnóstico de una realidad educativa, siempre negativa, para implantar y validar un discurso forzosamente utópico. En el tercer caso, queda evidente esa suerte de discurso más bien nostálgico y ansioso alrededor de una escuela que no está allí, que no existe, que no ha de existir.

Así planteadas las cosas: ¿es posible sugerir que la educación cambia? ¿Que la educación es, en sí misma, cambio, que nos cambia a nosotros mismos y cambia a los otros, a los demás? ¿Que es un argumento en sí mismo de cambio? ¿Es la educación, entonces, una suerte de argumento

que cambia siempre de argumento? ¿Y si es así: cómo sería posible diferenciar entre aquellos cambios cuyos movimientos son más bien desprolijos, movimientos de acontecimiento y desasosiego, cambios que se producen en nuestra experiencia, dentro de nosotros mismos y que nos cambian a nosotros mismos (*metamorfosis*), de aquellos otros cambios que sólo se crean en la ficción retórica de su propio argumento, cambios que no se salen nunca de su sitio –ni desean hacerlo– dejándonos a nosotros siempre en un mismo lugar, ese, su lugar propio, cambios que también se producen dentro nuestro, pero que nos quitan toda posibilidad de cambiar, que nos matan en el no devenir del cambio, en el medio de cada cambio (*metástasis*)?

Parece ser que los argumentos de cambio se instalan en algunas –y sólo en algunas– regiones puntuales, específicas, quizá en aquellos territorios más superficiales de la educación: hay una cierta obstinación reiterada por cambiar los parámetros y los contenidos curriculares; cambiar las leyes de accesibilidad de la población escolar a las instituciones de sus comunidades de pertenencia; cambiar las ideas acerca de la universalización de la enseñanza; cambiar el mecanismo de evaluación para poder, siempre, medir y volver a medir el sistema educativo; cambiar la idea misma de obligatoriedad de la enseñanza; cambiar los planos y los sistemas para la formación de maestras y maestros; cambiar –y esto parece ser, en estas últimas décadas, la principal novedad– los contornos y las imágenes de unas escuelas catalogadas como excluyentes volviéndose ellas, o volviéndolas a ellas, a esos contornos y a esas imágenes, figuras de escuelas ahora rebautizadas como inclusivas, etcétera.

La cuestión no es banal, ni siquiera es ociosa y podría ser planteada más precisamente en los siguientes términos: ¿a cada cambio en educación hay un cambio de argumentos en la educación? ¿Cambian los argumentos o es que cambia de eje, de perfil, de silueta, de apariencia, simplemente, el propio cambio? ¿Es el cambio educativo tal vez un espectro? ¿Existe una experiencia de cambio o apenas nos asiste una nueva desorientación pedagógica, un desorden que es necesario iluminar, rápidamente, a partir de la racionalidad de nuevos textos canónicos de la pedagogía y/o por medio de la omnipresencia de las leyes, por el imperio absoluto de las sentencias educativas? ¿Se cambia, entonces, por el orden que la educación presupone e impone o más bien por la persistencia más que necesaria, más que vital, más que humana, de nuestro

desorden educativo? ¿Hay un puro fetichismo o una pura pulsión en los cambios educativos?

Si considerásemos los cambios en educación desde la perspectiva de los cambios burocráticos, de aquellos cambios que se ponen en juego en sitios por lo general tan oscuros como timoratos, alejados casi siempre del pulso de la vida hay, además, una cierta tendencia a mezclar la prueba con su demostración. Parece que aquello que importa realmente es el hecho de que al argumentar se utilice con energía el convencimiento y/o la persuasión y que éstos ocupen el lugar mismo del argumento, que sean el argumento en si mismo, por si mismo. Como si, realmente, fuese posible completar al otro (y sentirnos nosotros mismos completos). Como si la educación sólo se conjugara en un futuro perfecto. Como si en verdad hubiera normalidad. Como si las diferencias no fueran nuestras, como si no estuvieran en nosotros mismos. Como si fuésemos impedidos automáticamente a entender la educación como el gesto repetido, cansino, inmutable de cambiar la educación.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. & Guillaume, M. (1994). *Figures de l'altérité*. Paris: Descartes.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Derrida, J. & Roudinesco, E. (2004). *Y mañana qué*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio & G. Diker. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ferrater Mora, J. (1970). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Kohan, W. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretexto*. Alcaldía de Caracas: Fondo Editorial Fundarte.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Lispector, C. (2005). *Revelación de un mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editores.
- Nietzsche, F. (2001). *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Ediciones Leviatán.
- Rancière, J. (2004). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Sloterdijk, P. (1998). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.

