

REGÍMENES DE VERDAD EN EDUCACIÓN

HÉCTOR MONARCA
(Coord.)

ISBN: 978-84-1170-088-7

Dykinson, S.L.

REGÍMENES DE VERDAD EN EDUCACIÓN

HÉCTOR MONARCA

(Coord.)

Este trabajo fue publicado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España. De la misma manera, su coordinador ha desarrollado el trabajo en el marco de las “Ayudas para la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado”: REF CA2/RSUE/2021-00599. Financiado por 1-Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y 2-Universidad Autónoma de Madrid.

© Copyright by los/las autores/as. Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid Teléfono (+34)
91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69 e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es> Consejo Editorial

ISBN: 978-84-1170-088-7

Todos los capítulos que forman parte del libro fueron arbitrados bajo un sistema de evaluación por pares y colegiado.



[Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

ÍNDICE

Presentación	7
Sobre los regímenes de verdad en educación. <i>Héctor Monarca</i>	
Capítulo 1	18
Walter Benjamin y las políticas del conocimiento: de la apropiación a la “iluminación profana” de la materia cognoscible. <i>Gisela Catanzaro</i>	
Capítulo 2	35
Escuela, poder y capitalismo: La crítica a la escuela y a la razón escolar en Illich, Foucault, Rancière y Agamben. <i>Cuaubtémoc Nattabí Hernández Martínez</i>	
Capítulo 3	59
Educación para la democratización. <i>Micaela Cuesta</i>	
Capítulo 4	71
Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación. <i>Judith Naidorf y Melisa Cuschnir</i>	
Capítulo 5	84
Perspectivas críticas sobre la mediatización en la educación: retos democráticos en la sociedad contemporánea. <i>Ezequiel Ipar y Lucas Reydó</i>	
Capítulo 6	104
La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica. <i>Juana Sorondo y Ana Abramowski</i>	
Capítulo 7	126
La calidad de la educación como régimen de verdad. <i>Héctor Monarca, Noelia Fernández González y Ángel Méndez-Núñez</i>	
Capítulo 8	142
Sufrimiento y patologías socio-epistémicas. El problema de la asintomaticidad social. <i>Gianfranco Casuso</i>	
Entrevistas	
Capítulo 9	155
Conversación sobre teoría crítica y estudios educativos. <i>Thomas S. Popkewitz, entrevistado por Héctor Monarca</i>	

Capítulo 10	175
Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. <i>Christian Laval, entrevistado por Juana Sorondo</i>	
Capítulo 11	187
Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. <i>Catherine Walsb, entrevistada por Héctor Monarca</i>	
Datos de autoras y autores	205

PRESENTACIÓN

SOBRE LOS REGÍMENES DE VERDAD EN EDUCACIÓN

Héctor Monarca¹

El 6 de enero de 2021 el Capitolio de EEUU era asaltado por un grupo de manifestantes exaltados por un supuesto fraude electoral sugerido por el candidato perdedor, Donal Trump (Paybarah y Lewis, 2021). El 8 de enero de 2023 algo similar sucedía en Brasil, cuando simpatizantes del expresidente Jair Bolsonaro irrumpieron en las sedes de la Presidencia, el Congreso y la Corte Suprema (Pérez y Cano, 2023). Más recientemente, en Argentina, en el contexto de la campaña electoral para la presidencia del país, Javier Milei, entre otras cosas, puso en duda el número de desaparecidos de la última dictadura y reivindicó su papel bajo los mismos argumentos que utilizaron “los militares condenados en el histórico Juicio a las Juntas de 1985” (Caminos, 2023). En España, la extrema derecha acusó de dictador a quien fuera investido presidente por mayoría parlamentaria y construyó un relato acerca de la ilegitimidad de su gobierno (Moraga, 2023).

Podríamos ampliar considerablemente esta selección a diversas narraciones de los hechos históricos y contemporáneos². Sin embargo, ante un posible asombro o contrariedad, la emergencia y proliferación de este tipo de acontecimientos —la construcción de este tipo de relatos—, cada vez más frecuentes en distintos países y globalizados más allá de estos por redes sociales y otros medios de comunicación, no podemos explicarlos fuera del orden social

¹ Universidad Autónoma de Madrid. Referencia proyecto PID2020-112946GB-I00/AEI/ 0.13039/501100011033 y CA2/RSUE/2021-00599.

² Podríamos, por ejemplo, hacer referencia a conflictos armados que son narrados en primera plana, mientras otros quedan completamente invisibilizados, salvo para las vidas cotidianas que son atravesadas por ellos. En este sentido, ante las representaciones que construyen mayoritariamente los medios de comunicación norteamericanos y europeos —aunque no solamente ellos— sobre la existencia de uno o dos conflictos armados, el periódico mexicano *Expansión*, en una noticia publicada el 20 de octubre de 2023, escribe que “[d]e acuerdo con la Academia de Derecho Internacional Humanitario y Derechos Humanos de Ginebra, en Medio Oriente y el norte de África se encuentran activos 45 conflictos armados, 35 en el resto del continente africano, Asia cuenta con 21 conflictos en activo, Europa tiene 7 y América Latina es escenario de seis conflictos armados...” (Disponible en <https://acortar.link/AKLKM7>)

existente. No es una amenaza externa a la supuesta armonía de un orden social previo, sino, tal vez, una muestra más de las contradicciones, tensiones, conflictos y antagonismos del mismo. Otros acontecimientos, como las guerras, la pobreza, la explotación, el hambre, la enfermedad y la muerte parecen más naturalizados a través de relatos hegemónicos similares, como así también su contraste en los procesos de acumulación y concentración de la riqueza cada vez más “focalizados”³.

Sin embargo, no es algo totalmente novedoso. La crítica ya nos ha mostrado que otros grandes relatos que explicaron —y explican— el mundo durante los últimos 200 años tienen un componente ficcional importante (Anderson, 2006; Marx y Engels, 1968; Monarca, et al., 2020), en tanto ofrecen una representación lineal, inevitable, basada en la armonía y un supuesto contrato, de una historia en la que queda invisibilizada la conquista, la muerte, la dominación, la explotación, la expropiación, el exterminio (Eagleton, 1997; Gandarilla, 2016; Grüner, 2016; Marx, 1867/2019; Quijano, 2014).

Tal vez sí se pueda ver como cierta novedad el marco posmoderno de nuevos relatos en los que existe una “tipo muy peculiar de crítica” a la Modernidad en la que no solo quedan invisibilizados los aspectos recién mencionados, reforzando esa invisibilización, muchas veces con su negación explícita más allá de las evidencias o con la construcción de microrrelatos sin conexión con las “formas estructurantes de la sociedad capitalista” (Postone, 2006, p. 94).

Estos relatos, exacerbados hoy por la denominada extrema derecha⁴, aunque existentes más allá de ella, arrasan incluso con aquellas conquistas que emergieron de la lucha, la disputa, la confrontación, interpelación al orden existente. Los nuevos relatos de la Posmodernidad, tal como expresa Eagleton (1997), no han dejado atrás la Modernidad, sino que, desde ellos “se ha llegado a una posición profundamente marcada por [ella...] una clase de premodernismo que se ha abierto camino a través del posmodernismo y llegó bruscamente al lugar del cual ha partido” (p. 13). Los relatos de la Posmodernidad, no dejan lugar para apreciar ningún orden-estructura, ni para apreciar —ya no solo nombrar— la tendencia totalizante del capitalismo-colonialismo-patriarcado como sistema de opresión-dominación (Postone, 2006), hace un giro opuesto que debilita y desarticula la posibilidad de una

³ Existe abundante información sobre el imparable proceso de acumulación y concentración de la riqueza en el marco de las relaciones sociales de (re)producción del mundo social dominantes. Sobre ello, innumerables fuentes ofrecen evidencias sobre este hecho: [Oxfam](#) (16/01/23), [Ámbito](#) (10/08/23), [Bankinter](#) (19/08/23), [El País](#) (22/10/23), [Cambio](#) (18/11/23), entre muchas otras.

⁴ Fenómeno que se analiza con preocupación por su continuo avance y crecimiento (Candeia y Furlin, 2023; Laval y Sorondo, 2023; Hernández Montero, 2022; Orozco et al., 2023).

crítica a esa totalización. La “obsesión epistemológica por los fragmentos” (Vásquez Rocca, 2011, s/p) impide la “interpretación” de lo singular en el sentido que nos ofrece Adorno (1974): apreciar lo particular en su relación social o, dicho de otra forma, “percibir la totalidad en los rasgos de la inmediata realidad social” (p. 43). Hasta tal punto este relato posmoderno “explosiona lo social”, lo “común asumido”, lo “establecido” que, incluso, hoy la crítica parece muchas veces limitada y reducida a la defensa de lo anterior. En cualquier caso, puede que ofrezca mayor potencialidad crítica apreciar los relatos hegemónicos de la Modernidad y los de la denominada Posmodernidad como parte del mismo proceso sociohistóricamente específico de configuración del capitalismo-colonialismo-patriarcado.

En este sentido, más allá de los “relatos” asociados con Trump en EEUU, Bolsonaro en Brasil, Milei en Argentina, PP y VOX en España —entre otros muchos posibles— que se erigen como verdad a pesar de los “hechos”, lo cierto es que la contemporaneidad asociada a la “visión lineal dominante del orden de las cosas” surge de los grandes relatos de la Modernidad-Progreso que ofrecen su singular “sentido del mundo”, una peculiar representación del capitalismo-colonialismo-patriarcado (Fraser y Jaeggi, 2019; Gandarilla, 2016; Grüner, 2016; Mies, 1999/2018; Quijano, 2014; Quijano y Wallerstein, 1992). Relato que ofrece una idea de contrato, armonía y amabilidad, dejando de lado cualquier atisbo de contradicción, conflicto y antagonismo; a pesar de los hechos y datos que objetivamente constatan conquista, dominación, expoliación, muerte como parte inherente a ese progreso.

Lo cierto es que ni desde los “relatos dominantes” de la Modernidad —en los que se muestra un mundo armónicamente ordenado— ni desde los “relatos dominantes” de la Posmodernidad⁵ —en los que se muestra un mundo en ocasiones caótico, profundamente fragmentado, disperso, diverso, molecular y fundamentalmente subjetivo— cabe pensar al capitalismo-colonialismo-patriarcado como tendencia totalizadora de la sociedad. En ambos casos aparecen escindidos de sus relatos elementos imprescindibles que permiten abordar dialécticamente lo ético-político; lo abstracto-concreto (Adorno, 1974; Kosík, 1967), la objetividad-subjetividad (Horkheimer, 1947/2022), el relato y su materialidad (Marx, 1847/2017).

Estos relatos dominantes ofrecen un trasfondo de sentido —de verdad— que se encarna —se ha ido encarnando— en cuerpos, instituciones, prácticas configurando condiciones de posibilidad del pensamiento y de la acción, ofreciendo ciertos marcos de posibilidad para su despliegue; demarcando ciertos límites y fronteras, barreras y condicionantes; invitando a asumir direccionalidades en el pensar, en el hacer y clausurando al mismo tiempo otras.

⁵ En ambos casos se habla de “relatos dominantes” para dejar también constancia de la existencia de otros relatos que, en algunos casos, los critican.

Son relatos que “naturalizan la historia”, contribuyendo al “olvido de las condiciones y de los procesos por los cuales los hombres y las mujeres son como son”, invitando a ser vista como “inexorable e incambiable” y al mismo tiempo, como flexible y abierta (Martínez, 2007, p, 106). De esta manera, tal como sostiene Therbon (1987, p. 16), “la visibilidad del mundo queda estructurada mediante la distribución de claros, sombras y oscuridades”, lo mismo que lo “que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, y todos sus contrarios, configurando y normalizando nuestros deseos”, “lo que es posible e imposible” (p. 16).

Desde estos supuestos, «régimen de verdad» alude a ese sentido naturalizado del mundo, las instituciones, las prácticas sociales, el sujeto que establece —fija— un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (Bourdieu, 2000); un orden social interiorizado por los sujetos en su propio proceso de socialización, de subjetivación. «Régimen de verdad» alude a la “visión correcta, deseada, esperada” del mundo, a la “verdad naturalizada” en el orden de las cosas. No a modo de un “sistema oculto” que funciona detrás de un “sistema falso”, no a modo de “tinieblas” que esconden una verdad oculta, no a modo de un “gobierno” en la sombra, no a modo de una “voluntad” que nos domina detrás de la “oscuridad”, sino como una racionalidad que emerge de un modo de (re)producción de lo social históricamente específico que se universaliza impregnado de una socialización escindida: sujeto-sociedad-naturaleza en la que queda invisibilizada la conexión de estos elementos escindidos con la tendencia totalizante del capital (Postone, 2006).

Desde este marco que discute acerca de la Modernidad y la Posmodernidad, la importancia del Estado-nación para el desarrollo del capitalismo puede ser analizado en la actualidad en su proceso inverso: la pretensión de su desmantelamiento. En el primer caso construyendo un relato en el que Estado, política, economía-mercado, sociedad civil y naturaleza aparecen escindidos (Marx y Engels, 1968) y ajeno a la colonialidad y al patriarcado (Mies, 1999/2018; Quijano, 2014); en el marco de una comunidad política de ciudadanos/as (Yannuzzi, 2009). En el segundo, en la misma racionalidad escindida, pero reforzando la idea —la ficción— de un individuo hipersolipsista poderoso y autónomo, “independizado” de lo social, que se auto-produce desde su propia mismidad, sin atisbo de una comunidad política de ciudadanos/as.

En este punto damos el salto analítico a la educación como praxis social institucionalizada en la escuela a partir de la emergencia de los Estados-nación en el Siglo XIX, formando parte, por tanto, de la historia de la Modernidad y del Progreso, y de sus relatos (Pineau, Dussel y Caruso, 2001), y más recientemente de los relatos de la Posmodernidad. Es decir, ubicada en el marco de las complejas, conflictivas y contradictorias relaciones sociales que (re)producen el mundo-orden social (Álvarez-Uría y Varela, 1991).

Poder ubicar los debates acerca de lo educativo —la educación y la escuela— en el trasfondo de los procesos-relaciones sociales en las que emerge el Estado-nación y en los que se (re)produce el orden social a partir de las revoluciones burguesas del Siglo XVIII y XIX —y, por tanto, en la (re)producción del capitalismo, colonialismo y patriarcado (Federici, 2004; Fraser y Jaeggi, 2019; Quijano, 2014)— puede contribuir a superar cierto “idealismo filosófico” que, en ocasiones, subyace como régimen de verdad dentro del campo educativo, como así también la fuerte influencia de una “historiografía liberal” asociada a los “vencedores” (Benjamin, 1940/2001; Chibber, V. 2021). También a otra forma de pensar lo social, el Estado, lo común (Fernández González y Monarca, 2021).

Junto con esta necesaria vinculación de lo educativo con los procesos-marcos más amplios que fueron desarrollando anteriormente, es preciso también superar la aproximación escindida al propio campo educativo, la cual funciona también como régimen de verdad. Desde esta perspectiva, no solo se propone una aproximación a la educación —su institucionalización en la escuela— desde un marco que contribuya a pensarla en toda su amplitud como «práctica» inserta en otras «prácticas» relacionadas con la (re)producción del mundo social y del sujeto, sino también, específicamente, vinculada a otras “prácticas-ámbitos-actores” directamente «conectadas» con aquello que habitualmente se nos (re)presenta escindido, fragmentado como «praxis-objeto» construido a partir de una serie de relaciones dentro del «campo educativo».

Aquí, el concepto de campo ubica a la escuela y la enseñanza como parte de otros procesos de mayor envergadura que la han delimitado y definido —estructurado— desde su origen y en el marco de los cuales se ha producido su institucionalización, configurándolas como «objeto» escindido de otros ámbitos, prácticas y actores más o menos fragmentadas y jerarquizadas entre sí: 1) Ámbito escolar y del profesorado, históricamente excluido de los ámbitos de discusión académica y toma de decisiones relevantes sobre el sistema educativo y sus políticas. 2) Ámbito político-técnico-administrativo. 3) Ámbito de la formación del profesorado. 4) Ámbito teórico-disciplinar de las ciencias de la educación y su institucionalización en las universidades (Monarca, 2021; Suasnábar, 2013).

Esta configuración del campo educativo —que cobra pleno sentido en su mirada dialéctica articulada— no suele ser mostrada, ni abordada, ni representada así; lo que contribuye a invisibilizar las fragmentaciones, diferenciaciones y jerarquizaciones dentro de un campo en el que las posibilidades para «el hacer», «el decir» y «el decidir» están desigualmente distribuidas entre sus ámbitos y actores. Esta aproximación a la educación como fenómeno históricamente específico se ubica así en toda su amplitud con el fin, precisamente, de poner en evidencia estas fragmentaciones, jerarquizaciones y diferenciaciones que deben

ser abordadas, analizadas, debatidas en el marco de los procesos de (re)producción de lo social.

Teniendo en cuenta lo desarrollado en estas páginas surge la propuesta de este libro, en el cual han participado colegas de distintas universidades y países, cuyo objetivo es el de poder constituir un aporte crítico para “comprender los sistemas de razón que clasifican y ordenan nuestro mundo social, específicamente, el campo educativo, prestando atención a las condiciones históricas que hacen posible e inteligible el presente” (Popkewitz y Monarca, 2022, p. 170). De alguna manera, los capítulos que conforman este libro son un aporte en esta dirección.

En este sentido, el primer capítulo, «Walter Benjamin y las políticas del conocimiento: de la apropiación a la “iluminación profana” de la materia cognoscible», de Gisela Catanzaro, nos invita, en el marco de una comprensión del conocimiento como un tipo de praxis (determinada por los conflictos sociales y que a la vez tiene parte activa en ellos), a una relectura de la crítica de la violencia epistémica y de la idea de justificación planteadas por Walter Benjamin en diversas obras, y a una reflexión sobre la relación entre justicia, verdad y felicidad que subyace a su idea de un conocimiento renovado, capaz de “redimir” a la materia cognoscible. Para ello, la autora analiza la idea benjaminiana del conocimiento como “iluminación” de la realidad y la idea de “imagen dialéctica”.

En el siguiente capítulo, «Escuela, poder y capitalismo: La crítica a la escuela y a la razón escolar en Illich, Foucault, Rancière y Agamben», Cuauhtémoc Nattahí Hernández Martínez a través de 1-la crítica genealógica inspirada en Michel Foucault que señala a la escuela como un aparato de subjetivación y sujeción, 2-la crítica de Rancière al dispositivo pedagógico como un orden de “atontamiento”, 3-la crítica de Agamben a la lógica utilitaria del “modelo por competencias” y 4-la crítica de Illich a la industrialización del aprendizaje y la conversión de la educación en una industria de servicios, analiza tanto el carácter capitalista como el carácter coercitivo que posee la Escuela, a la vez que muestra la capacidad analítica que siguen teniendo estas perspectivas.

En el tercer capítulo, «Educación para la democratización», Micaela Cuesta, partiendo de la concepción de la escuela como aparato ideológico del Estado, se propone reseñar el lugar de la educación en la sociología clásica para continuar sus reflexiones en torno a la de la educación después de Auschwitz desarrollada por Theodor Adorno. El objetivo es desplegar a partir de estas consideraciones los desafíos de una educación para la democratización en el presente.

A continuación, el capítulo cuatro, «Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación», de Judith Naidorf y Melisa Cuschnir, argumenta a favor de la tensión constitutiva entre la verdad en su sentido de evidencia contrastable —no por ello carente de historicidad— y el carácter propositivo, es decir orientado a la acción

y al futuro de la pedagogía como disciplina. Las autoras sostienen que, ya superados los debates sobre la cientificidad de la pedagogía y la relevancia de la investigación en pedagogía, resta hoy volver una vez más a analizar las agendas de la investigación en educación y su relación con la verdad.

En el quinto capítulo, «Perspectivas críticas sobre la mediatización en la educación: retos democráticos en la sociedad contemporánea», Ezequiel Ipar y Lucas Reydó ofrecen una aproximación crítica sobre las relaciones entre las nuevas tecnologías, los jóvenes y las instituciones escolares. A través de una reflexión sobre los dilemas de la influencia de las innovaciones tecnológicas sobre el mundo social ligado a los procesos pedagógicos, el objetivo de este capítulo es problematizar la idea de democratización del espacio educativo a través de la incorporación irreflexiva de plataformas digitales. Al revisar problemas y posibles riesgos, plantean las preguntas críticas sobre esta problemática sin caer en dogmatismos tecnofóbicos.

Por su parte, el capítulo seis, «La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica», de Juana Sorondo y Ana Abramowski, cartografía la presencia del lenguaje emocionalizado en investigaciones que se inscriben en la educación crítica. El análisis aborda los desplazamientos que la introducción de la variable emocional produce en conceptos clave de la pedagogía crítica. El mapeo muestra la consolidación de un nuevo régimen de verdad dentro del discurso crítico, donde la cuestión emocional organiza el pensamiento pedagógico, obturando en algunos casos un abordaje ético-político de las problemáticas educativas.

En el capítulo siete, «La calidad de la educación como régimen de verdad», Héctor Monarca, Noelia Fernández González y Ángel Méndez-Núñez ofrecen un marco epistemológico desde donde analizar los fenómenos relacionados con la construcción de la hegemonía en el campo educativo. Para avanzar en este propósito, el capítulo toma como pretexto la «calidad de la educación», la cual, configurada como marco regulador de las políticas que adquieren protagonismo a partir de la década de los 80 en EEUU, América Latina y Europa, permitió definir un nuevo “espacio de sentidos” y nuevas “prácticas disciplinadoras” dentro del campo educativo.

A continuación, el capítulo ocho, «Sufrimiento y patologías socio-epistémicas. El problema de la asintomaticidad social», de Gianfranco Casuso, explica el problemático vínculo entre patología social y sufrimiento social desde dos perspectivas cuya complementariedad se buscará mostrar: una explicación hegeliana del fenómeno de la normalidad social, el cual oculta un déficit de racionalidad que bloquea las posibilidades de autorrealización individual, y una lectura adorniana en torno a la idea de una “normalidad enferma” que conduce a la alienación y produce formas “asintomáticas” de sufrimiento.

A partir de aquí se ofrecen tres entrevistas. Por su parte, el capítulo nueve, «Conversación sobre teoría crítica y estudios educativos», nos ofrece la entrevista que Héctor Monarca realizó a Thomas S. Popkewitz en la cual se desarrolla un marco conceptual que contribuye a comprender los sistemas de razón que clasifican y ordenan nuestro mundo social, prestando atención a las condiciones históricas que hacen posible e inteligible el presente. Su análisis se centra en la epistemología social, los sistemas de razón y en cómo estos funcionan en el campo educativo, específicamente en la escuela: produciendo al sujeto y a los sistemas para ordenar y clasificar el mundo.

El capítulo diez, «Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática», nos ofrece la entrevista que Juana Sorondo realizó a Christian Laval, centrada en un análisis sobre el neoliberalismo como marco conceptual indispensable para una lectura comprensiva y crítica de las mutaciones actuales en la escuela. En la entrevista se retoman los ejes fundamentales de la investigación de Christian Laval, y se conversa acerca de los alcances, las problemáticas y las alternativas del actual paradigma mundial de la educación, moldeado por la lógica normativa global de la competencia que se extiende más allá del ámbito económico y se impone en las instituciones, las actividades, los comportamientos y, por tanto, en las subjetividades.

Por último, en el capítulo once, «Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial», se ofrece la entrevista que Héctor Monarca realizó a Catherine Walsh en la cual se analiza, en primer lugar, la propia trayectoria vital de la militante social norteamericana y, a partir de allí, se abordan temas diversos como el Estado, el poder, el orden social, la escuela y la universidad para poder pensar desde estos conceptos las posibilidades de una construcción social alternativa.

Esperamos que los aportes de este libro, sus marcos teóricos, sus problematizaciones, sus discusiones puedan contribuir de distintas maneras a visibilizar, problematizar y abordar críticamente la educación-escuela como forma históricamente específica cuya comprensión-interpretación se sugiere siempre desde sus conexiones con los distintos ámbitos del campo educativo y con los fenómenos más amplios de (re)producción de lo social y del sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (1974). Introducción. En T. W. Adorno et al., *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (pp. 11-80). Grijalbo.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La piqueta.

- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1940/2001). *Tesis de filosofía de la historia*. EHK.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Ediciones Istmo.
- Caminos, M. (2023, 3 de octubre). De negacionista a reivindicador: Milei blanqueó su postura sobre la dictadura y busca abrir una discusión saldada hace 40 años. *Eldiarioar*. Disponible en <https://acortar.link/bDSfQ9>
- Candeia, L. R. y Furlin, N. (2023). O avanço do neoconservadorismo no Brasil: a agenda antigênero para a educação nos projetos legislativos apresentados na Câmara dos Deputados (2011-2022). *Revista Educação, Política y Sociedad*, 8(2), 94-120.
- Chibber, V. (2021). *La teoría poscolonial y el espectro del capital*. Akal.
- Eagleton, T. (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Paidós.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. Autonomedia.
- Fernández González, N. y Monarca, H. (2021). Lo común en la educación: praxis de lucha social en la escuela pública. En S. Grinberg y J. Collet (Coords.), *¿Qué educación tenemos y qué educación queremos? Debates, luchas y propuestas en América Latina y España* (pp. 117-130). Morata.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo: una conversación desde la teoría crítica*. Ediciones Morata.
- Gandarilla, J. G. (Coord.) (2016). *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad*. Akal.
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-Modernidad. En J. G. Gandarilla (Coord.), *La crítica en el margen. Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la Modernidad* (pp. 19-60). Akal.
- Hernández Montero, O. (2022). Atentados totalitarios del fascismo contemporáneo. *Revista de Filosofía*, 39 (2), 253-270.
- Horkheimer, M. (1947/2022). *Crítica a la razón instrumental*. Editorial Trotta.
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo)*. Grijalbo.

- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 11-23.
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica: del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Ediciones Manantial.
- Marx, K. (1847/2017). *Miseria de la filosofía*. Biblioteca Edaf.
- Marx, K. (1867/2019). *El Capital I. Crítica de la economía política: el proceso de producción de capital*. Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, K. y Engels, F. (1968). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- Mies, M^a. (1999/2018). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de sueños.
- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en textos académicos sobre acceso a la profesión docente. *Education policy analysis archives*, 29(81). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, H., Fernández González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. *RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi*, 25(2), 117-136. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2020.25.2.7>
- Moraga, C. (2023, 15 de noviembre). Abascal acusa a Sánchez de dar “un golpe de Estado” y amenaza con romper con el PP si no para la amnistía en el Senado. *Eldiario.es*. Disponible en <https://acortar.link/AAIu6D>
- Orozco, R., Fidelis, T., Bolaños, J.V. y Quintero, R.A. (Coords.) (2023). Viejas y nuevas derechas en América: contrainsurgencia, despojos y sentidos comunes. CLACSO.
- Paybarah, A. y Lewis, B. (2021, 6 de enero). Stunning Images as a Mob Storms the U.S. Capitol. *The New York Times*. Disponible en <https://acortar.link/t7cuxk>
- Pérez, R. y Cano, M. (2023, 8 de enero). Así se vivió la invasión a las sedes del Poder en Brasil por parte de partidarios de Bolsonaro. *France 24*. Disponible en <https://acortar.link/z5NRGo>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.

- Popkewitz, T. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- Postone, M. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Editorial Marcial Pons.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Social Sciences Journal*, 134, 549-557.
- Suasnábar C (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59), 1281-1304.
- Therbon, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Siglo XXI.
- Yannuzzi, M.^a Á. (2009). El problema de la diferencia: Un balance desde la teoría política. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 13(23), 1-13.
- Vásquez Rocca, A. (2011). La Posmodernidad. Nuevo régimen de verdad, violencia metafísica y fin de los metarrelatos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 29. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_NOMA.2011.v29.n1.26807

CAPÍTULO 1

WALTER BENJAMIN Y LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO: DE LA APROPIACIÓN A LA “ILUMINACIÓN PROFANA” DE LA MATERIA COGNOSCIBLE¹

Gisela Catanzaro²

1. LA LENGUA DE LA CIENCIA, LA LENGUA DEL DERECHO Y LA LENGUA DE LA JUSTICIA

“Redención” es una categoría persistente en el pensamiento de Walter Benjamin, donde se asocia no solo a una peculiar comprensión de la práctica política, sino también y al mismo tiempo a una singular representación del conocimiento. En esa representación de un “conocimiento redentor” se trama fundamentalmente la crítica benjaminiana de la definición dominante del método como instancia de aseguración de la verdad y medio de acceso a una materialidad aferrable y en disponibilidad. El “Prólogo epistemocrítico” a *El origen del drama barroco alemán* dispone algunos de los elementos que se asociarían a él. Entre ellos aparece la noción de justicia: “la verdad no es un develamiento que anula el secreto sino una revelación que le hace justicia” (Benjamin, 1990, p. 13) y ésta resulta inconmensurable con la administración de los cuerpos. De todos los cuerpos: cuerpos vivientes, cuerpos caducos, cuerpos muertos, cuerpos-textos y cuerpos-objetos.

En su famoso texto “Para una crítica de la violencia” Benjamin cuestiona al derecho como ejercicio de esa práctica administrativa sobre los cuerpos vivientes. Se trata, según él, de un tipo de violencia que se ejerce sobre la vida por causa del derecho mismo y no de lo viviente o, dicho de otro modo, la lengua del derecho es tal que solo puede hablar de lo viviente en tanto aferrable, disponible y ubicable, en tanto decodificable. De allí que la vida de la que habla la lengua del

¹ Una versión anterior de este texto fue presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: justicia, historia y verdad. Escrituras de la memoria”, que tuvo lugar en el Centro cultural de la memoria Haroldo Conti, Ciudad de Buenos Aires, octubre de 2010.

² Universidad de Buenos Aires, Instituto de investigaciones Gino Germani, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

derecho sea necesariamente una “mera” vida: una vida que ya no tiene secreto para el código, y ese “ya no” alberga el sentido de una resistencia vencida. Esa lengua del derecho solo puede hablar de una vida cuando las resistencias que su complejidad plantea a su decodificabilidad plena por el código legal han sido vencidas; habla —como la ciencia— de una vida cuyo *secreto* ha sido *anulado* mediante una operación de develamiento tras la cual solo queda la transparencia de un cuerpo manipulable.

Así, mientras el derecho y la ciencia hablan de una resistencia vencida y de una cierta violencia ejercida sobre los cuerpos, a la posibilidad de justicia queda asociada en la lectura benjaminiana —por el contrario— la verdad. En los términos propuestos por Pablo Oyarzún (1996): solo un conocimiento que haga justicia a lo conocido, y no uno que se conforme con la mera administración de un “corpus” ordenable en conceptos universales preestablecidos, puede según Benjamin reclamar para sí la verdad. Pero ésta, la verdad, a diferencia de lo que pretende el historicismo en su intento de aprehender lo singular, tampoco es “a aferrar”. Se trata, más bien, de cuidar amorosamente el espacio para que pueda aparecer, lo cual exige paciencia e implica a menudo los tiempos largos, morosos, del rodeo. En la expresión “la verdad no ha de escapársenos” proveniente de Gottfried Keller, Benjamin lee un lema en el que el historicismo manifiesta su confianza en la accesibilidad de una verdad pasiva y dada “que espera” a la llegada del investigador casto y, junto con esa confianza, manifiesta su positivismo profundo y su solidaridad última con la violencia ejercida por la posición universalista abstracta que pretende combatir (Benjamin, 1996, p. 50).

En esta doble crítica de las representaciones dominantes de la historia —la de un historicismo particularista para el cual la verdad de la época pasada no reside en lo que resulte de ella sino en sí misma, y la de un progresismo para el cual lo sido solo cuenta como anticipación del presente— se juega la complejidad de la posición benjaminiana respecto del conocimiento del pasado. La justicia, su lengua, no debe ser confundida con las narrativas continuistas provistas por la filosofía o por la ciencia dominantes —presentes también en ciertas tendencias del materialismo histórico—. No debe ser confundido el modo justo de nombrar el pasado, con la decodificabilidad de la vida sida operada por el código científico-legal. La lengua de la ciencia que “aplana todo al suelo” y busca leyes del devenir y la lengua de la justicia resultan inconmensurables. Pero igualmente violenta es la pretensión historicista de “aferrar la verdad de lo singular”. ¿Cuál sería entonces esa “lengua de la justicia” respecto del pasado? ¿Disponemos —dispone Benjamin— de ella? ¿Podríamos acaso ser poseedores de un lenguaje crítico con el cual hacer justicia a lo conocido?

Theodor Adorno vio que, como había sostenido Benjamin, solo desde la perspectiva de la redención saltaba a la superficie la miseria de un mundo empobrecido, que al mismo tiempo se mostraba insoportable. Sobre eso versa el

último fragmento de *Mínima Moralia*, donde asimismo se plantea el estatuto dilemático de un conocimiento crítico:

El único modo que aún le queda a la filosofía de responsabilizarse a la vista de la desesperación, es intentar ver las cosas tal como aparecen desde la perspectiva de la redención. El conocimiento no tiene otra luz iluminadora del mundo que la que arroja la idea de la redención: todo lo demás se agota en reconstrucciones y se reduce a mera técnica. Es preciso fijar perspectivas en las que el mundo aparezca trastocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme en el grado en que aparece bajo la luz mesiánica [...] Pero esta posición representa también lo absolutamente imposible, puesto que presupone una ubicación fuera del círculo mágico de la existencia, aunque solo sea en un grado mínimo, cuando todo conocimiento posible, para que adquiera validez, no solo hay que extraerlo primariamente de lo que es, sino que también, y por lo mismo, está afectado por la deformación y la precariedad mismas de las que intenta salir. Cuanto más afanosamente se hermetiza el pensamiento a su ser condicionado en aras de lo incondicionado es cuando más inconciente y, por ende, fatalmente sucumbe al mundo. (Adorno, 2002, p. 239)

Este fragmento toca el nervio sensible del problema en torno al cual se forjó y se relanza el espectro del *materialismo*, que siempre vuelve para recordar lo que el tema ilustrado y humanista de la autonomía de lo intelectual tiene de pretensión y ofuscación del pensamiento frente a sus efectivos condicionamientos sociales e históricos. Si en contra de esa pretensión de autosuficiencia la práctica crítica no se concibe como el mero pensamiento *sobre* un cierto estado del mundo, sino como una práctica que también emerge *de* él, su inmunidad frente al empobrecimiento de la experiencia en una realidad rigidificada ya no está garantizada. Así se trama el estatuto irresolublemente paradójico que acosa a toda práctica crítica atenta a los acontecimientos históricos que la suscitan: mientras un tipo de pensamiento que se pretendiera intacto frente a la crisis del presente necesariamente reproduciría la ilusión de independencia del espíritu que caracterizó al idealismo, a la inversa, al saberse afectado por ese estado en que procura intervenir críticamente, ese pensamiento no podría dar por descontado su derecho a la existencia, y ni siquiera a esta última sin más.

Por eso el conocimiento redentor benjaminiano es un conocimiento no garantizado pero que —Benjamin y Adorno esperan— allí donde existe, se afirma como una práctica lo suficientemente potente como para ejercer una “débil fuerza” que lo vuelve capaz de evitar el hermetismo, resistiendo la tentación de borrar esa fragilidad que lo habita en tanto práctica histórica, con la gimnasia de la autoafirmación. De esa “debilidad” depende su singular politicidad

que, como solía recordar Adorno, también implica una cierta violencia: la violencia “negativa” ejercida contra una violencia socialmente dominante que prosigue en las formas dominantes de conocimiento. Si el historicismo es —a pesar de las apariencias— positivista, y, siéndolo, es violento, ese positivismo no se juega solo en su culto científico de la facticidad, sino también —y sobre todo— en su creencia en la existencia, en el carácter ya dado y disponible, de un método, de una lengua que diga plenamente la verdad de lo singular.

Contra estas pretensiones de plenitud y de disponibilidad se alza la búsqueda benjaminiana de una praxis redentora en el plano del conocer. Si hay algo en lo que Benjamin insiste, desde el temprano texto “Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los humanos” y su polémico “Para una crítica de la violencia”, hasta sus reflexiones “Sobre el concepto de historia” y el *Libro de los pasajes*, pasando por el brevísimo “Fragmento teológico-político”, es en la no-presencia, en la no disponibilidad, de esa lengua-otra de la justicia, de la cual solo tenemos retazos. Ni “a la mano” —como supone la ciencia dominante— ni inaccesible —como suponía Nietzsche en “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”— la verdad de lo otro singular, de lo heterogéneo, debe ser producida a través de un perseverante trabajo de traducción situada. Por eso, a aquel lema del historicismo sobre una verdad de lo singular a apresar, Benjamin respondía en la versión francesa de la quinta tesis sobre el concepto de historia que la representación de “la verdad inmóvil que no hace más que esperar al investigador, no corresponde en absoluto a este concepto de la verdad en materia histórica”, porque “la verdadera imagen del pretérito pasa fugazmente” y “es una imagen única, irrecuperable del pasado que amenaza desaparecer con cada presente que no ha sabido reconocerse aludido en ella. No es fácil atender a esa reclamación.” (Benjamin, 1996, p. 50).

La misma marca de fugacidad, fragmentariedad, de lo siempre amenazado y frágil, y —sobre todo— de lo extemporáneo y no familiar que envuelve a la verdad, es la que para Benjamin caracteriza a las emergencias de aquella posible lengua de la justicia. Su posición se demarca de este modo de la del profeta, que habla la lengua de la justicia, condenando desde ella, y desde arriba, la miseria del mundo decadente, incapaz de elevarse a altura semejante. Benjamin no confía —como sí lo hace el profeta— en disponer de ese lenguaje. Pero tampoco le basta con la sorpresa del ángel atónito: “El asombro porque las cosas que vivimos sean ‘todavía’ posibles (...) no está al inicio de un conocimiento” y es, precisamente, la producción de un tal conocimiento lo que urge. “La tradición de los oprimidos nos enseña que el ‘estado de excepción’ en el que vivimos es la regla. Tenemos que llegar a un concepto de historia que le corresponda” (Benjamin, 1995, p. 53). Según sus propias palabras, sus tesis sobre la historia constituyen un intento de dar respuesta a dicha urgencia de un conocimiento

renovado³. En sintonía, su texto sobre el surrealismo consideraba que la estética del poeta ‘en *état de surprise*’, del arte como reacción sorprendida, está presa de algunos “prejuicios románticos catastróficos” (Benjamin, 1980, p. 58) que es preciso corregir. En lugar de festejar una fantasmagoría y un ocultismo de tiempo libre para los cuales lo enigmático está siempre circunvalado y lejos, más valdría adoptar “una óptica dialéctica” capaz de percibir “lo cotidiano como impenetrable y lo impenetrable como cotidiano”, para hacerlo estallar, favoreciendo la disolución de la superficie rigidificada de la realidad:

Subrayar patéticamente o fanáticamente el lado enigmático de lo enigmático, no nos hace avanzar. Más bien penetramos el misterio solo en el grado en que lo reencontramos en lo cotidiano (...). La investigación apasionada, por ejemplo, de fenómenos telepáticos no nos enseña sobre la lectura (proceso eminentemente telepático) ni la mitad de lo que aprendemos sobre dichos fenómenos por medio de una iluminación profana, esto es, leyendo. O también: la investigación apasionada acerca del fumar haschisch no nos enseña nada sobre el pensamiento (que es un narcótico eminente) ni la mitad de lo que aprendemos sobre el haschisch por medio de una iluminación profana, esto es, pensando. (Benjamin, 1980, pp. 58-59)

A diferencia del ángel y del cultor del enigma, Benjamin quiere comprender, y para hacerlo construye imágenes, “iluminaciones”, “iluminaciones *profanas*”. El “conocimiento redentor” no *se dice* en la lengua de la justicia porque en tanto ya disponible, la lengua de la justicia sería eventualmente divina, no nuestra. A nosotros “no nos es lícito tratar de escribir [la historia] en términos teológicos” (Benjamin, 1996, p. 81), de allí que el conocimiento redentor solo pueda escribirse en una lengua drásticamente profana y plebeya, que solo a veces existe, y existe precariamente: una lengua tartamuda. Esa lengua estaría hecha de retazos de historia, y sin embargo estaría también dispuesta a destotalizar las figuras con las cuales la Historia se pertrecha contra la experiencia de su propia miseria. ¿Pero cuáles serían esos retazos de historia que el materialista rescata de la marginalidad y cuáles las figuras protagónicas que pone en suspenso para su interrogación? Para comprender cómo es que se construye aquél modo de conocimiento alternativo en el pensamiento de Benjamin creemos que es necesario reinterrogar la apelación benjaminiana a la justicia que a veces suena tan grave, sentenciosa y ubicada “por fuera del círculo mágico de la existencia” considerando un doble

³ En una carta a Max Horkheimer datada en febrero de 1940, Benjamin le presenta sus reflexiones sobre el concepto de historia como “una primera tentativa de fijar un aspecto de la historia que debe establecer un corte irremediable entre nuestra manera de ver y las sobrevivencias del positivismo que (...) demarcan tan profundamente incluso aquellos conceptos de Historia que, en sí mismos, son para nosotros los más próximos y los más familiares.” Citado por Pablo Oyarzún (1996, 68).

movimiento, una doble relación. Por una parte, la relación disonante de la justicia benjaminiana con cierta concepción privilegiada de un término central para la filosofía política moderna: la libertad. Por otra parte, la imbricación de esa noción benjaminiana de justicia con una idea “infrecuente” o “menor” (Schwarzböck, 2008) no solo en la gran filosofía moderna, sino también en la teoría crítica de la sociedad: la idea de felicidad. ¿Pueden justicia y felicidad ser pensadas por separado? ¿O su separación ya estaría presuponiendo la naturalidad de cierto marco para el planteamiento del problema de la historia que es precisamente el marco unilateralmente espiritual del cual Benjamin lo quiere arrancar?

2. LIBERTAD, JUSTICIA Y FELICIDAD

La “libertad” no es solo el concepto clave del gran idealismo crítico que —con Kant— realiza el giro hacia el sujeto consagrando al individuo como figura privilegiada de la reflexión, sino que también constituye la categoría central de las *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, que dicta Hegel en 1825. Aquí, su concepto señala lo que verdaderamente está en juego en la historia, o, dicho de otro modo, ella constituye el verdadero meollo de ese drama que la historia es, y en el cual el espíritu toma progresiva conciencia de su sustancia. Así como la gravedad es la sustancia de la materia, dice Hegel,

la libertad es la sustancia del espíritu. Inmediatamente claro para todos es que el espíritu posee la libertad entre otras propiedades. Pero la filosofía nos enseña que todas las propiedades del espíritu existen solo mediante la libertad, que todas son simples medios para la libertad [...] que la libertad es la única cosa que tiene verdad en el espíritu. (Hegel, 1999, p. 62)

Es oponiendo el espíritu a su “perfecto contrario”: la materia, como la filosofía enseña que la libertad constituye la naturaleza del espíritu, y, al mismo tiempo, puede aportar las claves para la determinación de ese concepto de libertad. Así, a continuación del pasaje que acabamos de citar, Hegel señala:

La materia es pesada por cuanto hay en ella el impulso hacia un centro (...) El espíritu, por el contrario, consiste justamente en tener el centro en sí. Tiende también hacia el centro; pero el centro es él mismo en sí (...) La materia tiene su sustancia fuera de sí. El espíritu, por el contrario, reside en sí mismo; y esto justamente es la libertad. Pues si soy dependiente, me refiero a otra cosa, que no soy yo, y no puedo existir sin esa cosa externa. Soy libre cuando estoy en mí mismo.

De este notable pasaje, plétórico de consecuencias para la filosofía de la historia hegeliana, solo podemos retener ahora un elemento: la ajustadísima

imbricación que en él se expone entre libertad e independencia. Ser libre es ser independiente. Mejor dicho, puesto que la independencia no consiste en que el movimiento comience en uno sino fundamentalmente en que uno sea capaz de interrumpir el movimiento (impulsos corporales, influencias del mundo exterior, etc.), ser libre es *conquistar* la independencia en relación a las sugerencias de la naturaleza interna y externa, saberse determinado y adquirir cierto poder sobre eso que nos determina, para poder actuar de acuerdo a fines “puestos” y no “dados”, fines “propios”. Pero, en segundo lugar, y tomando ahora la introducción hegeliana en su conjunto, es preciso destacar que esa máxima aproximación operada por Hegel entre libertad e independencia se da simultáneamente a una separación también máxima entre libertad y felicidad, expuesta en su famosa consideración de que los momentos felices son, en la historia, páginas vacías; en su idea de que “la historia no es el terreno de la felicidad” (Hegel, 1999, p. 64).

Así, si bien no cabría sostener que la felicidad está ausente, sin más, de las reflexiones hegelianas sobre la historia —nada lo está, de allí lo que muchos filósofos del pasado siglo vieron de “engullidor” en un movimiento que parece poder digerirlo todo (Althusser, 1999)—, sí cabe sospechar que ella no es, para Hegel, lo que verdaderamente cuenta. Y no lo es porque, en sus reflexiones, la historia importa ante todo como ese “Libro” en el que los acontecimientos ingresan como portadores —y aportadores— de *sentido*, de un sentido que justifica lo que en ellos pudo haber habido de padecimiento, o que —al ser reconocido por el filósofo— nos permite hallar algo valioso e inmortal en esa “maraña de acontecimientos” que inmediatamente se presenta como puro padecer. Dicho de otro modo, la felicidad no es lo que importa en la historia que importa, la historia como Libro, porque lo que llena las páginas de esa historia es “el sentido” que habitaba aún en el dolor y en la muerte de los cuerpos, y que no muere con ellos: para la razón “que quiere lo positivo” se trata, antes bien, de lo que trasciende —que persiste tras— lo negativo, y así, “los momentos de felicidad”, sidos o no, pero siempre particulares y caducos, no podrían llenar esas páginas que hablan de lo que persiste, de lo que *en y a través* de la muerte no muere.

Ahora bien, más allá de Hegel, y de las peculiares connotaciones que tiene en su filosofía de la historia la noción de libertad —connotaciones que no cabría imputar sin más a toda la tradición dialéctica—, lo cierto es que esta noción continuó siendo una suerte de eje gravitatorio —aunque no siempre explícito— del problema de la historia no solo en la tradición liberal sino también en muchos de los autores y las obras más ricos y complejos del “materialismo dialéctico”. La cuestión de la práctica, y de la determinación del sujeto como producto de cuya acción resulta la historia, cuestión que obsesionó tanto a Marx como a Lukàcs, remite en última instancia a ella, aunque de modo negativo, crítico, en —por ejemplo, y valga la redundancia— la crítica de la cosificación desplegada en *Historia y conciencia de clase*. La cosificación, señala Lukàcs allí, es un estado de la

sociedad en el cual los hombres no pueden reconocerse como verdaderos productores de la historia a pesar de haberse afirmado ya como sujetos libres que hacen algo a/con la naturaleza en lugar de asumirla como mero destino impuesto. En sus palabras, cosificado es

[...] un estado en el cual los hombres van destruyendo, disolviendo y dejando a sus espaldas las vinculaciones ‘naturales’ irracionales y fácticas, pero al mismo tiempo levantan con la realidad por ellos mismos creada, ‘autoproducida’, una especie de segunda naturaleza cuyo decurso se les enfrenta con la misma despiadada necesidad que las viejas fuerzas irracionales de la naturaleza. (Lukàcs, 1985, p. 54)

Indiscutiblemente Benjamin coincidirá con Lukàcs en la necesidad de emanciparse del destino. No obstante, para él, precisamente en ese círculo mítico del destino, quedará comprendida aquella perdurable representación sacrificial de la historia de impronta hegeliana con la que Lukàcs no termina de romper. Ella postula, primero, a la conciencia de la libertad y a la libertad misma como metas de la dinámica histórica y de la política, para inmediatamente convertirlas en recompensas por un sufrimiento padecido e ineluctable, con el cual —en tanto portador del sentido y momento necesario del advenimiento del fin último— solo cabría reconciliarnos. Para Benjamin, por el contrario, no se trata de justificar los sacrificios sino de ponerles fin⁴. Por eso, si ya en escritos relativamente tempranos como “Para una crítica de la violencia” insiste en la necesaria crítica del destino, no es en la meta de la libertad humana donde buscará hacer pie para poner término a la violencia mítica, sino en ideas más o menos anómalas para esta tradición: la justicia y la felicidad. Y es esa ruptura en los puntos de partida que deben ser asumidos para imaginar una vida emancipada, la que anuncia en el brevísimo “Fragmento teológico-político”, datado por algunos en 1920 y por otros en 1938. Allí leemos:

Solo el Mesías mismo consume todo acontecer histórico, y en este sentido: solo y primeramente él libera, crea la relación de ese [acontecer] con lo mesiánico mismo. Por eso nada histórico puede pretender relacionarse de por sí con lo mesiánico. Por eso el Reino de Dios no es el *telos* de la *dynamis* histórica; no puede ser puesto como meta [Ziel]. Históricamente visto no es meta, sino fin [Ende]. Por eso el orden de lo profano no puede construirse sobre el pensamiento del Reino de Dios, por eso la teocracia no tiene sentido político, sino únicamente un sentido religioso [...] El orden

⁴ Al respecto de esta palabra, en su traducción de los textos benjaminianos, Pablo Oyarzún señala que “Benjamin propone una distinción entre ‘meta’ (Ziel) y ‘fin’, ‘término’ (Ende), acentuando que su concepción de la historia no tiene un carácter teleológico, sino interruptivo” (Benjamin, 1996, p. 181).

de lo profano tiene que erigirse sobre la idea de la felicidad [...] Afanarse en pos de ésta, incluso en aquellos grados del hombre que son naturaleza, es la tarea de la política mundial, cuyo método ha de llamarse nihilismo. (Benjamin, 1996, pp. 181-182)

Como veremos enseguida, Benjamin postula a esa misma felicidad que Hegel había descartado para la historia, menos como un nuevo telos en reemplazo del anterior, que como una idea a la luz de la cual la realidad de la infelicidad pudiera emerger en sus más crudos perfiles y desnuda de los atenuantes reconciliadores y dignificantes del sentido. Pero si aquí la felicidad no constituye una nueva versión del sentido de la Historia, sí señala el *problema* y la *tarea* que competen a la política, a una política emancipadora, es decir, a una práctica histórica que Benjamin llama a veces también “redentora” a condición de no restar relevancia al adjetivo: se trata de una redención *profana*. Esto es: la felicidad no se relaciona inmediatamente con la Redención. Antes bien, la idea de la felicidad señala precisamente la *discontinuidad* existente entre dos órdenes: “el Reino” y el “mundo profano”, diferencia que había sido escamotada en las lecturas religiosas de la historia en las que “el acceso en la inmortalidad” contaba como la meta en pos de la cual se organizaban -y a la luz de la cual adquirirían sentido- las prácticas profanas. Sin embargo —dice Benjamin— “nada histórico puede pretender relacionarse de por sí con lo mesiánico”, así como no constituye un problema, una tarea, de lo mundano “la *restitutio in integrum* religioso-espiritual que introduce en la inmortalidad” (Benjamin, 1996, p. 182). Entre ambos órdenes —el profano y el divino, la historia y el Reino— hay un abismo. Un abismo cuyo señalamiento no evidencia la pregnancia de cierta nostalgia romántica por un origen perdido en el pensamiento benjaminiano, sino más bien lo complejo de un movimiento que, a la vez, desliga y exige un compromiso: desliga a la política de la causa de la inmortalidad y de sus compromisos con la lógica del sacrificio de los cuerpos en pos de un sentido eterno, y vuelve su atención sobre la causa de lo viviente, caduco y transitorio; sobre aquello que atañe a lo mundano en tanto mundano.

Ese tipo de atención es la que practica —en tanto lector, en tanto intérprete— el mismo Benjamin en innumerables pasajes de su obra; pero la segunda de sus tesis sobre el concepto de historia tal vez constituya, además, uno de los lugares donde más nos aproxima a esa imbricación que mentábamos antes entre la felicidad y una necesaria producción de justicia; entre la felicidad y una redención *profana*:

[...] la imagen de la felicidad que cultivamos está teñida de parte a parte por el tiempo al que nos ha remitido de una vez y para siempre el curso de nuestra vida. Una felicidad que pudiera despertar envidia en nosotros la hay solo en el aire que hemos respirado, en compañía de hombres con quienes hubiésemos podido conversar, de las mujeres que podrían habérsenos

entregado. En otras palabras, en la representación de la felicidad oscila inalienablemente la de la redención. (Benjamin, 1996, p. 48)

La felicidad, habíamos sostenido en nuestra lectura del “Fragmento teológico-político”, es lo que le compete a la práctica histórica, mundana, profana. Esa felicidad es mentada, en este pasaje, en imágenes, imágenes corporales, como respiración, compañía, conversación, placer. Son modos de la corporalidad, son cuerpos mundanos, los que aparecen en escena —mejor: los que vuelven a la escena de la que habían sido corridos⁵— con la *cuestión* de la felicidad; y ambos, la felicidad y lo mundano, están marcados por la transitoriedad. Así como —a pesar de la Historia Universal— no hay hombres inmortales, tampoco hay “La” felicidad más allá del tiempo, sino únicamente en él. Sobre esta idea de la marca de transitoriedad que porta la felicidad se detiene también Benjamin en este pasaje. Pero que “esté” en el tiempo no indica únicamente, para él, que la felicidad sea temporalmente situable, que haya distintas felicidades posibles para distintas épocas, sino también que la muerte impone un límite rotundo a la felicidad y, de este modo, parte a esa identidad (ya sea la de la época, la del individuo, u otra) en dos: la felicidad que fue y la que “pudo haber sido”. Sobre este tema vuelve en un fragmento de *La Obra de los Pasajes*:

La pre-historia y la post-historia de un estado de hechos histórico aparecen en él mismo, en virtud de su exposición dialéctica. Más aún: todo estado de cosas histórico expuesto se polariza y se convierte en un campo de fuerzas en que se juega la confrontación entre su pre-historia y su post-historia. (Benjamin, 1996, p. 139)

Pues bien, a esa partición de las identidades que la Historia monumental nos presenta como figuras a las que, para bien o para mal, no falta nada, a esa partición de las “figuras” de la historia se asocia -queremos sugerir- algo fundamental de aquella posibilidad de “redención *profana*”, y también un posible sentido de la justicia en el pensamiento de Benjamin. Ésta última, como señala en su introducción al *Origen del drama barroco alemán*, no consiste en una anulación

⁵ Unos años antes que Hegel y bastantes después de Fortimbrás, J. G. Herder escribía: “Nuestro cuerpo se pudre en el sepulcro y el recuerdo de nuestro nombre pronto palidece y pasa al reino de las sombras; sólo incorporándonos a la voz de Dios, es decir, a la tradición formadora, perdura nuestra acción, aunque anónimamente, en las almas de los nuestros [...] La filosofía de la historia que sigue fielmente la cadena de la tradición, es, por lo tanto, la única verdadera historia de la humanidad, sin la cual todos los acontecimientos externos del mundo no son más que humo o fantasmas espantosos. Horrendo es el aspecto de las revoluciones que amontonaron ruinas sobre ruinas, eternos comienzos sin fin, trastornos del destino sin intención duradera. Sólo la continuidad de la cadena formativa sabe ordenar tantas ruinas en un conjunto donde, si bien desaparecen las figuras humanas, sobrevive victorioso el espíritu de la humanidad” (Herder, 1959, p. 265).

del secreto de lo viviente, en un desvelamiento que lo aprende, y lo aprende plenamente como una identidad, sino que se asocia a una revelación de eso viviente también en lo que no se compone con su identidad reconocible. En otros términos, “hacer justicia” a lo mundano en tanto mundano no es aprehenderlo “tal como fue”, ni como figura, sino producir el lugar para que se revele como algo complejo; como un “campo de fuerzas”; como una “constelación saturada de tensiones”; como algo que fue y que no pudo ser; como algo sido, positivo, y algo negativo. O mejor: como algo positivo en tanto sido pero también negativo en tanto trunco, y nuevamente “positivo” en tanto pendiente. Veamos esto más detenidamente en el próximo apartado.

3. JUSTIFICACIÓN Y JUSTICIA INTERPRETATIVA

Frente a la “elegante indiferencia por la objetividad” mostrada por el universalismo abstracto, el objetivo de una filosofía de la historia universal concreta consistía —nos enseñaba Hegel en sus *Lecciones*— en “justificar la despreciada realidad” atendiendo al “espíritu de los acontecimientos”⁶, es decir, atendiendo al fin que, tras el tumulto de superficie, se venía realizando en los acontecimientos y que nos permitía comprenderlos como eslabones necesarios de una cadena que llega a nosotros.

A esa idea de justificación contesta la apelación benjaminiana a la justicia. En un sentido cognitivo, ella constituye una pieza clave de su crítica al modo de lectura de la historia que se contenta —como unos años más tarde señalará Levi-Strauss en una sorprendente afinidad con Benjamin— con “enhebrar cronológicamente las dinastías y las guerras al hilo de las racionalizaciones secundarias” (Levi-Strauss, 1977, p. 24). Mientras a este tipo de historiador, escribe Benjamin, “la sucesión de acontecimientos le corr[e] entre los dedos como un rosario”, el materialista “no sucumbe más a la representación de que la historia es algo que se deja narrar” (Benjamin, 1996, p. 106); y los hechos, que para aquel constituían el material dócil e inerte de una narración épica, se convierten, para éste, en “algo que acaba de salir[e] al paso”⁷, en *enigmas* resistentes, pero también en materialidades *sugerentes*, que plantean sus propias exigencias al lector y que es preciso interpretar.

Solo cuando el decurso histórico se le escurre al historiador por las manos, liso, como un hilo es lícito hablar de un progreso. Pero si es un cordón de múltiples fibras, deshilachado en mil greñas, que

⁶ Para esa filosofía o “consideración racional” de la historia lo primero no son las pasiones de los pueblos, “junto a las cuales se empujan los acontecimientos; sino que lo primero es el espíritu de los acontecimientos, que hace surgir los acontecimientos; este es Mercurio, el guía de los pueblos” (Hegel, 1999, p. 46).

⁷ Fragmento de *La obra de los pasajes*, citado por Oyarzún (1996, p. 19).

cuelga como trenza suelta, ninguna de ellas tiene su lugar determinado, mientras no se las recoja a todas y se las entrelace, como un tocado. (Benjamin, 1996, p. 78)

¿Cómo se muestra la historia en un pasaje como éste? ¿Y qué dice ese mostrarse sobre los modos de la historización y la posible diferencia entre justificación y justicia? Es preciso destacar, en primer lugar, que aquello que había sido pensado como Libro, sentido, espíritu, voz que alienta desde dentro y perennemente a los cuerpos mentados como poco más que meras ocasiones de su expresión, voz que luego narra el sentido de los hechos, voz que como tal voz nunca muere; todo eso etéreo e inmortal -decimos- *se muestra* aquí en una imagen absolutamente histórica —la trenza—, que es producto ella misma de una práctica asimismo histórica —la práctica de trenzar los cabellos—. Leer el decurso histórico era en verdad reunir a los hechos de una cierta manera, como un tocado, esto es lo que muestra la imagen de la trenza. Y por eso también muestra a la pretensión de descubrirlos en su sentido —el sentido que los habitaría como su espíritu profundo— como precisamente eso: una pretensión, que la imagen arruina al señalarla como tal. Es a este tipo de operación problematizadora de un sentido dominante, a este *mostrar* como pretensión lo que parecía una evidencia, a lo que Benjamin llama “iluminar la realidad”, iluminar *profanamente* la realidad:

Yo no tengo nada que decir. Solo que mostrar. No voy a hurtar nada valioso ni me apropiaré de formulaciones ingeniosas. Pero los andrajos, los desechos: esos no los voy a inventariar, sino hacerles justicia del único modo posible: usándolos. (Benjamin, 1996, p. 117)

Esas “iluminaciones” deben probar su potencia para arruinar la presunta dignidad de las grandes figuras, órdenes de justificación y pretensiones de eternidad, pero también —como señalábamos anteriormente— para revelar lo trunco y sobre todo lo pendiente de esas vidas-sidas. A lo primero apunta lo “deshilachado” de las “greñas” que “cuelgan” invocado por Benjamin en esta imagen. No se trata solo de la “multiplicidad” de las fibras, de vidas cuya complejidad interna plantea una resistencia a las exigencias de la unidad que esta última solo consigue vencer a través de la violencia identificadora; se trata de fibras cuyo carácter “deshilachado” descompone la imagen “reconciliada” de un sufrimiento ya superado, inactual, y, al hacerlo, muestra a una dicha supuestamente actual, consumada, como algo no vigente. Por eso, de esas iluminaciones profanas se podría decir lo que Benjamin señala a propósito de la remembranza, es decir, que pueden convertir “lo inconcluso (la dicha) en algo concluido, y lo concluido (el sufrimiento) en algo inconcluso” (Benjamin, 1996, p. 141). A su vez —sin embargo— este movimiento negativo no agota lo que está en juego en las iluminaciones, porque con ellas también debe volverse *reconocible* lo que relanza al

presente hacia más allá de sí, aquello que lo des-totaliza. Si la iluminación revela que la pretensión de que el sufrimiento ha concluido es una pretensión, tampoco la vigencia de la desdicha puede ser eternizada, y por eso la actualidad debe poder ser mostrada, asimismo, como el sitio de una posible dicha pendiente. Para ello, además de arruinar las representaciones dominantes de la historia, las iluminaciones deben albergar, cuidar, las huellas dejadas por “lo que podría haber sido”, es decir, por aquellas percepciones corporales y fugaces de “felicidad” que Benjamin menta como risa, compañía, caricia, placer, potencia.

¿Pero de qué modo se da ese reconocimiento? Si lo que llamamos “justificación” ordena los acontecimientos como material inerte y dócil a la luz de un sentido visible como meta, la iluminación profana, que por su parte pretende hacerles justicia sin “justificarlos”, ¿no los aferra también como piezas de un orden alternativo proponiendo una nueva imagen del porvenir como nuevo objeto para la identificación? En otros términos: ¿a qué nivel se juega la singularidad de la “justicia interpretativa” benjaminiana? ¿Lo hace únicamente a nivel de los contenidos invocados? ¿O se trata también de una diferencia en el modo de hacerlos presentes y de plantear la relación del sujeto con ellos?

Como ha enfatizado una parte importante de la interpretación contemporánea sobre la obra de Benjamin que en sus reflexiones percibe ante todo un llamado a “leer la historia a contrapelo”, no es posible pasar por alto la peculiaridad de los fenómenos susceptibles de convertirse en objeto de la “justicia interpretativa”; peculiaridad a la que Benjamin se refería en el fragmento de *La obra de los Pasajes* antes mencionado: se trata de trabajar con desechos. La diferencia específica de esta lectura justiciera no podría ser considerada, en efecto, como indiferente a los materiales escogidos, materiales que en este caso serían precisamente aquellos descartados por la Gran Historia. No obstante, la decodificación de lo anterior bajo el modelo de una simple inversión de contenidos, podría estar reduciendo la crítica benjaminiana a un mero trastocamiento de los hechos que serían objeto del inventario, dejando fuera de la consideración al propio hecho de inventariar en tanto tema de polémica. Como sugeríamos al inicio a propósito de la crítica de la lengua de la ciencia o del derecho en “Para una crítica de la violencia”, esa polémica con la lógica del inventario constituye, sin embargo, un elemento clave en la reformulación crítica del conocimiento a la que Benjamin alude con la idea de redención. Lejos de limitarse a inventariar lo que ha quedado al margen en lugar de hacerlo con los grandes hitos de la historia de los vencedores, la justicia interpretativa benjaminiana cuestiona al inventario como ese procedimiento que, en pos de su propia perpetuación, siempre tiene que poder ubicar los cuerpos, los sentidos, las materialidades, en su lugar. Más específicamente, cuestiona al inventario como ese procedimiento que, puesto que para seguir existiendo como tal procedimiento, siempre tiene que poder ubicar los cuerpos en su lugar, tiene que tratarlos como conclusos, idénticos a sí mismos y aferrables como datos positivos, provenientes del único orden de realidad posible: el de las

materialidades disponibles por la razón y los objetos adecuados a la conciencia ordenadora. Pero, por eso mismo, lo que está en juego en la justicia interpretativa no es tampoco una mera sustitución de unos objetos por otros, sino más bien una transformación en la representación dominante de la objetividad⁸.

En efecto, además de señalar las unilateralidades de la historia dominante, la negativa a “tratar a los hechos como algo que se deja narrar”, se propone confrontar con esa conciencia ordenadora poniendo el énfasis en lo “inadecuados”, lo “ajenos” que resultan esos hechos en relación a la conciencia narrativa en tanto tal: ellos no son simplemente reconocibles como portadores de *otro* sentido, o de un sentido más amplio que incluiría más que el anterior, sino que, en la aproximación benjaminiana, resulta trastocada la representación habitual de la materia cognoscible —como algo accesible, familiar y, a la vez, como algo unitario, pasivo y contrapuesto al sentido— y, gracias a ello, se producen también distorsiones productivas en aquella lengua dominante del conocimiento tramada en las nociones de “portación”, “apropiación”, y “ubicación” del sentido. Como en el caso de los materiales con los que trabaja el psicoanálisis, se trata de objetos que son más que objetos, objetos irruptivos y sugerentes, que “nadaban inadvertidos en la ancha corriente de lo percibido” (Benjamin, 1994, p. 46) y que ahora le salen al paso a la conciencia, “dando órdenes” sobre el modo en que deben ser interpretados:

La fuerza de una carretera varía según se la recorra a pie o se la sobrevuela en aeroplano. Así también, la fuerza de un texto varía según sea leído o copiado. Quien vuela, solo ve cómo la carretera va deslizándose por el paisaje y se desdevana ante sus ojos siguiendo las mismas leyes del terreno circundante. Tan solo quien recorre a pie una carretera advierte su dominio (...) Del mismo modo, solo el texto copiado puede dar órdenes al alma de quien lo está trabajando, mientras que el simple lector jamás conocerá los nuevos paisajes que, dentro de él, va convocando el texto, esa carretera que atraviesa su cada vez más densa selva interior: porque el lector obedece al movimiento de su Yo en el libre espacio aéreo del ensueño, mientras que el copista deja que el texto le dé órdenes. (Benjamin, 2002, pp. 21-22)

Al igual que esa “escoria” de la que hablaba Freud y que, sin ser ajena a la significación, no “le pertenecía” al sentido conciente o que era “tramada inconcientemente” (Benjamin, 1994, p. 48), los objetos benjaminianos —los

⁸ Como veremos enseguida, lo mismo sucede con la imagen. Para Benjamin el conocimiento materialista está menos preocupado con la pregunta de si debe afirmar o rechazar las imágenes, que con la cuestión de cómo producir una transmutación en la forma dominante de concebir —en el doble sentido de pensar y crear— las imágenes y de relacionarnos con ellas.

muestras, los enseres domésticos, los edificios y los muebles— son más que un material pasivo y dócil. Incluso cuando no se parecen en nada a una conciencia intencional, ellos “hablan” y hacen reclamos, y en ese “hablar” aparece para Benjamin algo del orden de la verdad que no tiene su origen en la intención subjetiva sino “a pesar” de ella.

Este énfasis en lo ajeno, en el sentido que no nos pertenece en tanto sujetos intencionales y en las violencias del reconocimiento familiarizante constituye uno de los movimientos clave en la construcción benjaminiana de “iluminaciones profanas” al que antes aludimos como negativo y que ahora podríamos llamar extrañador. A diferencia de las reconstrucciones elaboradas a partir de una empatía con los hechos, la justicia interpretativa tiene que ver con un reconocimiento de su heterogeneidad irreductible. Y así, mientras en la “justificación” los hechos del pasado *se nos parecen* en tanto eslabones de la misma cadena que conduce al presente, y en la exigencia historicista de captarlos “tal cual fueron” gracias a la “castidad del historiador”, *se anula* —junto con las “perturbaciones exteriores”— *toda distancia* entre ellos y nosotros, las construcciones benjaminianas buscan interrumpir la ilusión de que la historia es algo “a la mano” y que se deja narrar. Sin embargo, el método benjaminiano no se agota en este movimiento destructivo, sino que involucra también un movimiento constructivo, que vuelve a “partir” los términos una y otra vez:

Es muy fácil emprender para cada época, en sus diversos ‘dominios’, divisiones, de tal suerte que a un lado esté la parte ‘fructífera’, ‘pletórica de porvenir’, ‘positiva’ de esta época, y al otro la parte desechable, retrógrada, fenecida. Pero toda negación tiene su valor únicamente como fondo para los contornos de lo viviente, lo positivo. Por eso es de importancia decisiva aplicar de nuevo a esta parte ya descartada, negativa, una división tal que con un desplazamiento del punto de mira comparezca también en ella, de nuevo, algo positivo y distinto al anteriormente señalado. (Benjamin, 1996, p. 115)

La iluminación profana, que pretende “hacer justicia” sin “justificar” la realidad, trabaja con piezas que “ha arrancado del texto” —antes que haberlas encontrado en la escritura⁹— y las reordena en composiciones tentativas, construyendo nuevas imágenes “positivas”. Por eso, si bien resultaría simplificador suponer que el gesto benjaminiano consiste en una mera

⁹ Si se quiere considerar la historia como un texto, vale a su propósito lo que un autor reciente dice acerca de los textos literarios: el pasado ha depositado en ello imágenes que se podría comparar a las que son fijadas por una plancha fotosensible: sólo el futuro tiene desarrolladores a su disposición, que son lo bastante fuertes como para hacer que la imagen salga a la luz con todos los detalles [...] Leer lo que nunca fue escrito [...] el lector en que ha de pensarse aquí es el verdadero historiador” (Benjamin, 1996, p. 86).

inversión del contenido de la imagen que dejara intacto el tipo de relación del sujeto con ella, también lo sería identificar su idea de justicia interpretativa con una mera sustracción de las imágenes. Antes bien, de lo que se trataría es de producir una nueva composición de la imagen, que Benjamin piensa a partir de la diferencia entre la “imagen arcaica” y la “imagen dialéctica”. Mientras que la primera cumple una función aseguradora y pretende ofrecerse como objeto pleno y perenne de identificación, la segunda —que según Benjamin constituye “el objeto mismo construido en la exposición materialista de la historia” (Benjamin, 1996, p. 150)— rechaza la estabilidad y permanencia de la imagen especular: “es una imagen relampagueante [...] que al instante que sigue se ha perdido ya irrescatablemente” (Benjamin, 1996, p. 145). En lugar de ofrecerse como el sitio de una estabilidad situada más allá del tiempo, la imagen dialéctica pone de relieve la urgencia: ¿es verdaderamente posible seguir esperando? Y en lugar de armonizar los antagonismos prometiendo la vuelta a un origen en el que todavía no habrían emergido o delineando un presente en el que ya habrían sido superados, la imagen dialéctica permite intuir a la historia acontecida hasta aquí como un inestable campo de fuerzas en tensión. Así, en las composiciones benjaminianas para un conocimiento redentor no se trata ni de una exaltación ni de una depuración de las imágenes, sino de la mutación del estatuto tradicional de la imagen que, al volverse dialéctica, pretende augurar un nuevo tipo de relación, una relación problematizadora, por parte del sujeto *con* ella y también *con* lo que ella vuelve legible. Por una parte, la imagen no está disponible, podría perderse en cualquier momento y lo que le suceda depende en parte de lo que el sujeto *haga*. Por otra parte, lo representado en la imagen: la historia, no es la historia del sentido realizado y tampoco el terreno en el cual el Ser decae, sino la instancia en la cual el sentido aún debe ser *producido* contra el sinsentido imperante en la sociedad capitalista. Así, más allá de la polaridad simple entre identificación y desidentificación, en el planteo de Benjamin las imágenes actúan menos como respuestas que como *interrogantes*: su fuerza reside en su capacidad para impactar sobre el sujeto planteándole una pregunta, que solo él puede responder. En eso consiste su estatuto problematizador y político. Frente al interrogante planteado por la imagen es preciso actuar, mientras la imagen misma, como pregunta, se esfuma.

Antes que algo que se puede o se debería alcanzar, la justicia aparece aquí como algo que es preciso *hacer*: se *hace* justicia, y se hace frente a una violencia actual. Dicho de otro modo, la justicia no constituye algo que se pueda afirmar positivamente ni en su definición (al modo del enunciado la justicia es: ...), ni en sus condiciones (*si* se dan tales condiciones, *entonces hay* justicia), sino una *noción crítica* que se enuncia cuando “ha habido violencia” y, a la inversa, una noción cuya enunciación llama nuestra atención sobre el hecho de que allí donde todo parecería armoniosa comunicación, la violencia “ha tenido lugar”. Pero, si como hemos intentado sugerir, justicia y felicidad se encuentran entrelazadas, en ese llamado a “hacer justicia” no hay pura negatividad sino que late también una

potencia, el deseo de una dicha posible de la cual asimismo nos “hablan” las imágenes expuestas en la iluminación profana. Hay, más precisamente, un llamado a despertar del sueño, pero no solo a despertar de, a interrumpir, el “sueño feliz” de una presunta reconciliación para ser más realistas, sino -sobre todo- un llamado a interrumpir el sueño “realista”, “sobreadaptado”, del sacrificio como destino —particularmente pregnante en nuestra época de neoliberalismo cruel—, para poder empezar a atender colectivamente a las instantáneas de felicidad que atraviesen el horizonte del presente que nos tocó vivir. Atenderlas para poder interpretarlas en su doble sentido de chance (de ruptura) y tarea (de construcción).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2002). *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Editora Nacional.
- Althusser, L. (1999). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI.
- Benjamin, W. (1980). *Iluminaciones I*. Taurus.
- Benjamin, W. (1990). *El origen del drama barroco alemán*. Taurus.
- Benjamin, W. (1994). *Discursos interrumpidos*. Planeta Agostini.
- Benjamin, W. (1996). *La dialéctica en suspenso*. ARCIS-LOM.
- Benjamin, W. (1998). *Iluminaciones IV*. Taurus.
- Benjamin, W. (2002). *Calle de mano única*. Editora Nacional.
- Benjamin, W. (2008). *Para una crítica de la violencia*. Metales pesados.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Alianza.
- Herder, J. G. (1959). *Ideas para una Filosofía de la Historia de la Humanidad*. Losada.
- Levi-Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. EUDEBA.
- Lukàcs, G. (1985). *Historia y conciencia de clase*. Orbis.
- Oyarzún Robles, P. (1996). Cuatro señas sobre experiencia, historia y facticidad. En W. Benjamin, *La dialéctica en suspenso* (pp. 6-44). ARCIS-LOM.
- Schwarzböck, S. (2008). *Adorno y lo político*. Prometeo.

CAPÍTULO 2

ESCUELA, PODER Y CAPITALISMO: LA CRÍTICA A LA ESCUELA Y A LA RAZÓN ESCOLAR EN ILLICH, FOUCAULT, RANCIÈRE Y AGAMBEN

Cuauhtémoc Nattahí Hernández Martínez¹

1. INTRODUCCIÓN

Este no es propiamente un trabajo de historia de la educación, ni de psicología o sociología de la educación. Tal vez pueda definirse como un trabajo de “teoría”, si por eso se puede entender un género de pensamiento y escritura que pretende ante todo cuestionar y problematizar las formas dominantes de pensar en un determinado campo. La etiqueta de “teoría” frecuentemente ha servido para designar trabajos de difícil identidad y adscripción disciplinaria, porque se trata de emprendimientos que intentan modificar las pautas, los presupuestos y las ideas dominantes que rigen la reflexión y el análisis en un ámbito determinado. “Teoría”, en estos casos, equivale a algo así como a “problematizar”.

Y ese es el caso en este trabajo. Este ensayo de corte reflexivo surge como un intento por mirar la realidad educativa de forma problematizadora con el objetivo de cuestionar algunas de sus contradicciones y paradojas así como de desnaturalizar y poner en evidencia aquellas “verdades” naturalizadas que rigen el orden actual de las cosas, porque asumimos que la realidad toda esta falseada e invertida fetichistamente, o crecientemente enrarecida como dice Aureliano Ortega Esquivel (1999), por lo que solo a través de una interrogación crítica que se asuma en términos de radicalidad teórica, se puede intentar impugnar las verdades admitidas y las dinámicas consagradas que están en la base de la práctica social y del comportamiento automático.

Para lograrlo, retomaremos el papel o la función que a la filosofía le toca desempeñar ante una realidad tan mistificada y tergiversada, la crítica, una función que tiene en la sospecha el instrumento principal con el que se pueden desmontar las verdades y los supuestos tenidos por infranqueables en el presente; y con ella llevamos a cabo un análisis cuyo afán genealógico nos permitirá confrontar algunas de las ideas y presupuestos más arraigados y compartidos en

¹ Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.

torno a ese ámbito de realidad que tiene que ver con la escuela y la educación escolarizada, con la intención, fundamentalmente, de “desnaturalizarlas”.

A partir del pensamiento de cuatro autores que se ubican en el derrotero crítico de la filosofía contemporánea, lo que buscamos con este ejercicio reflexivo es problematizar la educación escolarizada en tanto práctica social naturalizada, en un intento por sumarnos a todos aquellos esfuerzos que apuntalan algo así como una crítica del sistema y la razón escolar. Se trata de un ensayo crítico que inicia con la perspectiva genealógica de Foucault, retoma el aliento con los planteamientos de Rancière e Ivan Illich y concluye con Agamben, en un recorrido en el que nos damos a la tarea de revisar fundamentalmente el perfil, el sentido y el alcance de las críticas (filosóficas) que estos autores han realizado de la escuela y la educación escolarizada y que se mantiene estrictamente en la dimensión del diagnóstico que comportan estas críticas y que, por lo tanto, deja en suspenso el debate en torno a las “alternativas” que cada uno de estos emprendimientos conlleva. De manera más específica, nos interesa resaltar el carácter coercitivo y profundamente capitalista con que aparece la Escuela en estas cuatro perspectivas críticas, así como apuntalar la solvencia que poseen estas críticas para el análisis de la realidad actual.

Este es, pues, “un trabajo de teoría de la educación”, si con ello designamos un ejercicio menor que busca ante todo “dar qué pensar” y producir nuevos efectos de sentido, lo que intentaremos hacer a partir de los cuestionamientos de estos pensadores que permiten, precisamente, “pensar de otro modo”.

2. LA CRÍTICA GENEALÓGICA DE LA ESCUELA

A través de un recorrido que va desde los orígenes de la escuela (siglos XVI y XVII) hasta el triunfo final de la escolarización obligatoria (mediados del siglo XX), Raymundo Cuesta en su libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la Era del capitalismo* se dio a la tarea de reconstruir la historia de la escuela moderna, pero no con la finalidad de acendrar el conocimiento histórico que tenemos en torno a esta institución, sino más bien con el afán genealógico de desmontar y desnaturalizar lo que ahora se nos presenta como un dogma o un axioma incuestionable e irrefutable: la escuela universal obligatoria. Su obra funciona, en este sentido, como una genealogía al estilo de Nietzsche o de Foucault, en la que el escrutinio histórico-crítico va hacia el pasado, pero siempre con la mira puesta en el presente. ¿Cuál es el significado de la escolarización en el mundo contemporáneo? ¿Cuál es la función y el papel que desempeña en el seno del orden social capitalista? ¿Por qué la escolarización se nos presenta como un proyecto preñado con un valor intrínseco que ubicamos fuera de toda duda? ¿Por qué por fuera de la maquinaria escolar no podemos imaginar otra cosa que ignorancia, barbarie, plebeyez o chabacanería?

Y es que la genealogía no afianza, sino subvierte, no consolida, sino remueve, no afirma al heredero, sino hace que se cuestione su herencia. Se trata de un gesto que nos lleva a situarnos en una región incomoda “y a contra pelo” de las verdades, de los presupuestos y proyectos admitidos, esos que se asumen colectivamente y que funcionan como los rieles por donde la sociedad avanza, “progresa”, camina, aunque no se sepa muchas veces hacia dónde.

Con este afán, Raymundo Cuesta emprendió un recorrido histórico-crítico que nos permitió entender cómo fue que la escolarización obligatoria se impuso en Occidente. Un recorrido que pasa inicialmente por el pensamiento de Lutero y el Concilio de Trento, por los mundos católico y protestante del siglo XVII, donde traza los comienzos (proto)históricos de la escuela moderna, así como los contornos de la enseñanza religiosa basada en el adoctrinamiento y la sumisión que le fue inseparable (Cuesta, 2005). Después analiza cómo en pleno Antiguo Régimen, y a pesar de la subsistencia de cierta heterogeneidad en las estructuras educativas, ya es visible y constatable “la voluntad religiosa y política de obligar a los súbditos a sufrir y aceptar los ritos de la naciente maquinaria escolar” (Cuesta, 2005, p. 16); lo que se va a traducir en su momento, no solo en adoctrinamiento y en la incipiente obligación de asistir a la escuela, sino también en una creciente desposesión de la facultad educativa de los padres en favor de la Iglesia (y después del Estado). Y es que una de las conclusiones fuertes de este recorrido es que, “antes de que el Estado se hiciera con las riendas de la educación y universalizara e impusiera a sus ciudadanos la obligatoriedad de ser educados, las iglesias prepararon el gran ensayo educativo de la modernidad como un plan sistemático de evangelización y salvación” (Cuesta, 2005, p. 18).

Cuesta, finalmente, analiza el modo como en pleno paroxismo revolucionario “los proyectistas de la Revolución Francesa” van a categorizar la idea de una escuela universal, gratuita y obligatoria, una idea que adquirió una primera encarnación en el Estado Prusiano, cuando el poder regulador del Estado amplió la obligatoriedad escolar hasta entonces existente, extendiéndola a todos los niños, bajo pena de multa para sus padres (Cuesta, 2005). Una extensión que vino de la mano de la aparición de nuevos métodos de enseñanza cada vez más eficaces para la atención disciplinaria de cada vez más alumnos, como fue el caso del método simultáneo de enseñanza (un mismo libro, un mismo maestro, una misma lección, una misma corrección) que sustituyó al método basado en la atención individual y que permitió, bajo el ideal del encierro y la escolarización obligatoria, convertir el espacio del aula en “un taller de producción de conductas uniformes y en serie”, tal como Foucault encontró que sucedió lo mismo con la prisión, el hospital psiquiátrico o la fábrica en el seno de la configuración moderno disciplinaria del poder.

La escolarización obligatoria, sin embargo, fue un proyecto que solo triunfó cabalmente en Europa y en América durante la segunda mitad del siglo XIX con la implementación de los sistemas educativos nacionales bajo el amparo de los

Estados-nación y que alcanzó su cenit solo hasta la segunda mitad del siglo pasado cuando “el modo de educación tecnocrático de masas” se impuso finalmente en los años sesenta al “modo de educación tradicional-elitista” de escolarización restringida en los países occidentales industrializados (Cuesta, 2005). En este trayecto, la escuela deja de ser un instrumento de los clérigos e ideólogos religiosos para el pastoreo y la salvación de las almas y se convierte en una empresa del Estado benefactor del ciudadano que, bajo la promesa del ascenso social y la supuesta igualdad de oportunidades, logra suscitar un gran consenso político en torno suyo, bajo todo un discurso que asegura que el desarrollo de la educación es piedra angular del progreso de las sociedades y soporte de las libertades individuales, en tanto es fundamento del progreso de la ciencia y de la técnica, así como condición del bienestar social y la prosperidad material. Aunque se trató, en verdad, de todo un discurso idílico que acompañó el proceso de escolarización promovido desde el Estado que escondió en el plano político el incremento de las funciones de gobierno y control por parte de este, así como el refinamiento de los métodos de domesticación y dirección de conductas (Cuesta, 2005).

Bajo la hipótesis de que hay una conexión estrecha entre la evolución del sistema de producción capitalista y los modelos educativos en su desenvolvimiento, Raymundo Cuesta sostiene que el paso del “modo de educación tradicional elitista” al “modo de educación tecnocrático de masas” se corresponde con el paso de un capitalismo de base agraria y nacional autocentrado en torno al mercado interno a otro capitalismo monopolista y transnacional volcado al mercado externo de base industrial, con una fuerte tercerización y una ampliación del consumo de masas². Si el modo de educación tradicional elitista en el que muchos estudiaban muy poco y muy pocos prolongaban su estancia en el sistema escolar hasta la universidad se corresponde con un capitalismo de Estado con un fuerte sector agrario, el modo de educación tecnocrático de masas se erige sobre la base de una economía capitalista más dinámica que requiere mano de obra cualificada así como cuadros técnicos y profesionales para afrontar los nuevos problemas de desarrollo económico que supuso el comienzo de la internacionalización de las cadenas de valor. De modo que la reconstrucción histórica que nos ofrece el autor nos permite entender cómo fue que la escolarización obligatoria se implementó bajo las necesidades productivas de la economía capitalista.

² Desde el punto de vista marxista, y de cara al proceso de subsunción real de la sociedad al capital en que nos encontramos, podríamos decir que el paso del modo de educación tradicional elitista al modo de educación tecnocrático de masas representa un avance en el proceso de subsunción de la Escuela y la educación al capital. Por eso, no es fortuito que actualmente la educación escolar esté cada vez más cercana al interés económico, como vamos a ver más adelante, que a ese vago propósito civilizador atribuido desde sus orígenes a la Escuela.

En esta caracterización, sin embargo, no solo se establece la articulación entre los modos de educación y los tipos de capitalismo, sino también entre los modos de educación y los sistemas de poder. Así, en el modo de educación tradicional elitista predominaron los procedimientos del ejercicio del poder disciplinario y correctivo, mientras en el modo de educación tecnocrático de masas predominan procedimientos renovados y específicos de un ejercicio del poder más persuasivo y seductor. Se pasa de maneras muy disciplinarias y correctivas a procedimientos de control más psicológicos, individualizados y “suaves” que tratan de disimular el efecto de dominación mediante el autogobierno³. Formas de control social que corresponden a las sociedades contemporáneas como “sociedades de control” en el sentido de Gilles Deleuze, sociedades en las que las disciplinas se renuevan y transforman en el sentido del gobierno y la dirección de las conductas, la responsabilización y el sometimiento autoaceptado y autoejercido.

Un ejemplo ilustrativo de estas nuevas formas de control social propias de la configuración contemporánea del poder es *la responsabilización* a que son sometidos los individuos en diferentes ámbitos de vida. Así como en las islas flexibles de producción postfordistas y post-tayloristas se responsabiliza al obrero del resultado del conjunto de tareas de montaje que debe llevar a cabo, como una forma de mantener el control sobre el trabajo vivo en los propios procesos de trabajo postfordistas (Coriat, 2007), de la misma manera, bajo el auge de las teorías del capital humano, se tiende a responsabilizar al alumno y a todo individuo en general de su desempeño escolar, de su salud, de su empleabilidad, etc., como una forma de mantener el control social. La responsabilización, de esta manera, se presente como uno de esos mecanismos de control con el que se busca generar autodisciplina, en el sentido de que a través de ella los individuos resultan responsabilizados de una serie de asuntos que antes eran tarea del Estado, como la procuración del empleo, la educación, la salud o la pensión. Lo que evidentemente le permite al Estado, en plena crisis forzada del Estado de bienestar, “externalizar”, con cargo a los individuos y a las familias, buena parte de sus tareas y encomiendas históricas.

Es de esta manera cómo la genealogía que lleva a cabo Raymundo Cuesta pone de relieve tanto el carácter capitalista de la escuela (el “modo de educación capitalista”) como su carácter coercitivo y de control.

En realidad, Foucault en sus trabajos ya había encontrado que la escuela moderna era fiel heredera del viejo poder pastoral de conducción de conductas, así como una institución profundamente disciplinaria. En *Seguridad, territorio, población*,

³ Julia Varela estima, por ejemplo, que las pedagogías psicológicas, a diferencia de las pedagogías disciplinarias tradicionales y de lo que se suele pensar, suponen un control interior más fuerte que va de la mano con una intensificación del estatuto de minoría; son pedagogías que tienden a convertir la acción educativa en una especie de psicoterapia (Varela, 1995).

al momento de analizar la intensificación, multiplicación y proliferación de las técnicas de dirección de la conducta, Foucault dio cuenta de cómo en el siglo XVIII aparece el problema pedagógico de la instrucción de los niños y niñas como un problema de conducción y pastoreo, esto es, un problema que tiene que ver con cómo lograr que tanto niños como niñas -con propuestas educativas diferenciadas- sean útiles a la ciudad y cómo conducirlos hasta el punto en que puedan alcanzar su salvación (Foucault, 2011). Y en *Vigilar y castigar*, la escuela es analizada como uno de esos ámbitos de encierro donde el poder disciplinario y normalizador produce cuerpos y criaturas dóciles a través de la vigilancia y el castigo, y siempre bajo la necesidad propia del capitalismo de incorporar individuos con estas características a los circuitos de producción del régimen fabril (Foucault, 2003).

En sintonía con estos planteamientos, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría se dieron a la tarea de rastrear “las condiciones históricas de existencia” de la institución escolar a partir de 1) la aparición y definición del estatuto de la infancia, 2) la emergencia de un espacio cerrado y diferenciado destinado a la instrucción de la infancia y la juventud, 3) la formación de un cuerpo de especialistas dedicados a la educación moral y religiosa de la juventud, así como a partir de 4) la destrucción de otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegadas y descalificadas por la puesta en marcha de la escuela, en una investigación en la que combinaron la perspectiva genealógica con el análisis de clase (Varela y Álvarez-Uría, 1991); lo que les permitió destacar cómo la imposición de la escuela durante el siglo XIX ocurrió en el contexto de los antagonismos de clase entre la burguesía y las clases proletarias y campesinas, como un modo de “cerrar el paso a modos de educación gestionados por las propias clases trabajadoras” que implicaban una resistencia tanto a la división y organización capitalista del trabajo como a los “saberes burgueses” y su modo de transmisión (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 50). Una investigación que muestra cómo, por un lado, el dispositivo escolar asumió al niño como una especie de “capital en potencia que debe ser cuidado, protegido y educado para obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 49) y, por otro, que se trata de dispositivos cuyo objetivo principal es enseñarle a obedecer, no hacer de él un hombre culto e instruido, cuanto inculcarle “la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y a la cultura legítima” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 49).

En esta misma perspectiva foucaultiana, otros estudiosos como James Donald han tratado de comprender cómo la institución escolar, con sus formas, prácticas, mecanismos y tecnologías incide en las formas de subjetividad que se están gestando en el espacio escolar. Los ámbitos educativos son analizados como ámbitos práctico-discursivos que, a través de la serie de test, exámenes, evaluaciones, perfiles y clasificaciones, modelan las subjetividades (Donald, 1995). El *proceso de subjetivación-sujeción* se convierte, así, en uno de los ejes de análisis privilegiados en esta perspectiva (Larrosa, 1995): cómo el alumno se inventa y se

construye en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en los procesos pasivos de objetivación como en la subjetivación normativa constante. Este acercamiento a la institución escolar como un aparato subjetivante y a las prácticas educativas en su función subjetiva, no arranca del análisis de la manipulación de las ideas y creencias que constituyen la conciencia, sino del proceso de subjetivación que se realiza a través de diferentes mecanismos de poder y del funcionamiento de los dispositivos escolares mismos (Larrosa, 1995), para dar cuenta de cómo el dispositivo escolar solidifica a los alumnos una identidad determinada, una manera de autonarrarse y relacionarse consigo mismos (Larrosa, 1995).

No obstante lo anterior, creemos que el carácter coercitivo (y productivo) de la maquinaria escolar que la indagación genealógica saca a relucir concierne, no solo a las estrategias, las técnicas, los discursos y a la conformación del espacio escolar, como se ha indicado, sino también a la configuración interna del dispositivo pedagógico y el sistema de enseñanza. Pero para llevar a cabo este análisis del dispositivo pedagógico y el sistema de enseñanza en términos de poder y control es necesario desplazar la mirada y remitirnos a la experiencia del extravagante pedagogo francés de inicios del siglo XIX, Joseph Jacotot, reconstruida por Jacques Rancière en *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, porque se trata de una experiencia que le va a permitir problematizar y cuestionar el sistema de enseñanza del dispositivo pedagógico centrado en la explicación e introducir un quiebre basado en la emancipación intelectual de las inteligencias frente al “atontamiento” que —a su juicio— produce ese sistema.

En la genealogía histórica de la Escuela que hemos trazado con Raymundo Cuesta y Michel Foucault, con Joseph Jacotot nos situamos sin duda en un episodio por de más interesante de esa historia, pues las lecciones y las conclusiones que planteó nos permiten atisbar de manera crítica el sentido del proyecto central de la razón escolar: la Instrucción Pública.

3. LA CRÍTICA DEL ORDEN EXPLICADOR COMO CRÍTICA DE LA RAZÓN PEDAGÓGICA

Jacotot fue el único igualitario que percibió la representación y la institucionalización del progreso como la renuncia a la aventura intelectual y moral de la igualdad, el único que percibió la instrucción pública como el trabajo de duelo de la emancipación [...] Quien enseña sin emancipar, atonta. Jacques Rancière (2002, p. 73)

En 1818, en la Universidad de Lovaina, Joseph Jacotot, profesor francés exiliado en Holanda, entregó a sus alumnos holandeses deseosos de aprender la lengua francesa una edición bilingüe de “Telemaco” con la única indicación de que aprendieran el texto ayudándose de la traducción y sin haberles dado ninguna

explicación sobre la ortografía o las conjugaciones, sobre los radicales o las flexiones del francés. Este experimento que llevó a cabo Jacotot un tanto de forma azarosa, sobrepasó de tal modo sus expectativas, que se va a convertir en toda una inquietante y problematizadora experiencia que le va a permitir poner en duda los supuestos ciegos que hasta ahora guían el acto educativo, porque se da cuenta que los estudiantes aprendieron a hablar y a escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones.

Como todos, Jacotot creía que el acto esencial del maestro consistía básicamente en transmitir sus conocimientos, es decir, en explicar. Pero estos estudiantes, privados de explicaciones, aprendieron a hablar y a escribir en francés. Fue, entonces, que recayó sobre la necesidad de explicaciones una profunda sospecha: “¿Eran superfluas las explicaciones? O, si no lo eran, ¿a quiénes y para qué eran entonces útiles esas explicaciones?” (Rancière, 2002, p. 12).

La revelación que entrañaba esta experiencia para Joseph Jacotot no se hizo esperar: se dio cuenta que era necesario invertir la lógica del sistema explicador, pues la explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión, como suele asumirse, sino al contrario, la supuesta incapacidad de comprensión del niño es en realidad *la ficción* que estructura la concepción explicadora del mundo (Rancière, 2002), es decir, la supuesta incapacidad de comprensión es la suposición básica que debe asumirse como el gesto inaugural del orden pedagógico. Y lo que esto significa es que el acto pedagógico tiene a su base un mito y que su gesto inaugural (explicar) consiste ante todo en demostrarle a alguien que no puede comprender por sí mismo, que no puede comprender sin explicaciones, como señala Rancière⁴.

Pero si la explicación no es necesaria ni indispensable para el acto educativo, si el maestro explicador no es necesario para aprender, ¿a qué obedece que la explicación se nos presente como algo necesario e indispensable, como algo tan esencial al acto educativo que suele asumirse como su núcleo central? En palabras de Rancière, obedece no a otra cosa sino a la necesidad de ejercer el poder sobre el otro. Si la explicación no es necesaria para aprender, sí lo es para el ejercicio del poder. A través de la explicación, el poder se ejerce de los que saben a los que no saben, entre los que detentan un título y los que no, entre los que cuentan con credenciales educativas y los que están privados de ellas. Sirve para establecer jerarquías entre los individuos, entre los grupos, y sabemos bien que toda jerarquía es “hierática”, es decir, sagrada; por lo que la explicación no puede ser sino una expresión del poder. En una perspectiva similar a la que sostiene Michel Foucault, Rancière sostiene que la producción, distribución y acumulación del saber se da al interior del funcionamiento del poder.

⁴ Esto no implica, sin embargo, que se pueda aprender sin una experiencia socializadora. Rancière lo tiene claro: que se pueda aprender sin explicación no quiere decir que se pueda aprender sin maestro.

El orden pedagógico, así planteado, como un conducto del poder que se ejerce en la escuela y que se replica en el resto del orden social, es un orden basado enteramente en la lógica de la explicación. Una lógica en la que Rancière encuentra dos paradojas: primero, que comporta un principio de regresión al infinito, porque si se asume que el alumno necesita explicaciones para comprender las explicaciones contenidas en el libro, esas explicaciones necesitarían a su vez otras explicaciones, y así sucesivamente, por lo que, en esa lógica, la reproducción de las explicaciones no tendría en principio por qué parar nunca (Rancière, 2002) y sin embargo se detiene en la “jerarquía paradójica” que dicho orden le otorga a la palabra del profesor; y, segundo, que es una lógica que comporta una distancia que hay que poner y suprimir al mismo tiempo y que ese movimiento paradójico es precisamente el secreto del arte del maestro y donde reposa su poder, pues es él quien pone o instituye la distancia (en realidad imaginaria) entre su saber y la ignorancia de los alumnos y a la vez es él quien la suprime a través de la jerarquía que dicho orden le otorga y que supone un raro privilegio de la palabra del profesor sobre lo escrito en el libro (Rancière, 2002).

Estas paradojas, en realidad, se topan con un hecho: que lo que todos los niños y niñas aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, tal como sucede cuando aprenden la lengua materna, cuando el niño o la niña para aprenderla lo que pone en juego es su propia inteligencia, observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendía conocer con lo que ya conocía, haciendo y reflexionando en lo que había hecho (Rancière, 2002)⁵. Rancière dice en este sentido:

Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos -sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel- capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres. (Rancière, 2002, p. 14)

Este niño que ha aprendido a hablar a través de su propia inteligencia y ha aprendido de sus padres que no le explicaban la lengua, empieza sin embargo, dice Rancière, su *instrucción* y a partir de ahora todo sucederá como si ya no pudiese aprender más con ayuda de su misma inteligencia, sino solo a través de

⁵ Aunque pudiera parecer que bajo esta idea subyace una cierta mirada innatista de la inteligencia, como si esta existiese antes de la exposición del sujeto a su medio social, la explicación de Rancière no cae en el supuesto de una “capacidad innata” del “individuo aislado”; antes bien, hace hincapié en que es el medio social el que le permite vivir la experiencia del lenguaje. Lo que cuestiona, en todo caso, es la necesidad de explicación, no que sea el medio social el que le brinda la oportunidad de desarrollarlo/construirlo/aprenderlo.

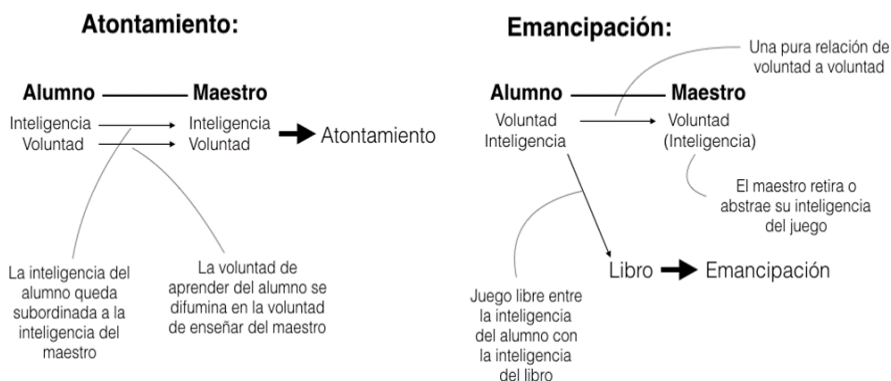
las explicaciones del maestro. Lo que todo mundo aprende en la escuela y en la institución educativa, como dice Carlos Díaz, es que se aprende de la boca del profesor (Díaz, 2006). Y eso implica antes que nada *una especie de desaprendizaje*, como si ya no pudiese aprender más con ayuda de su propia inteligencia, como si la relación con el aprendizaje le fuese a partir de ahora enteramente ajena y externa (Rancière, 2002).

Es de esta manera como en la crítica que lleva a cabo Rancière la educación asentada en el orden explicador aparece como una forma de control del pensamiento y de la conciencia, en la medida en que es un orden que inhibe profundamente la capacidad de aprender por nosotros mismos y sin más ayuda que la propia inteligencia. Por eso, el resultado del orden explicador no puede ser sino, de acuerdo a esto, el embrutecimiento, (Rancière, 2002) pues el acto de explicar a otro lo que hace antes que nada es producir una incapacidad en el mismo acto que paradójicamente intenta suprimirla.

Desde esta perspectiva, la función de la instrucción no puede ser sino un acto de autoridad y desigualdad, porque está montada sobre esa distancia imaginaria que es el principio del atontamiento pedagógico (Rancière, 2002); una distancia que no estuvo presente entre los estudiantes holandeses que aprendieron francés por su propia cuenta o cuando el niño pone en juego su propia inteligencia al aprender la lengua materna.

Rancière sostiene que en el proceso de enseñanza y aprendizaje hay en juego dos voluntades y dos inteligencias, las del alumno y las del maestro. Se produce atontamiento, no cuando la voluntad del alumno queda sujeta a la voluntad del maestro, sino cuando su inteligencia está subordinada a la inteligencia del maestro. Y se produce emancipación en el acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aún cuando la voluntad obedezca o esté sometida a otra voluntad (Rancière, 2002).

Acto de enseñar y aprender



En el acto de enseñar y aprender se produce emancipación cuando el maestro retira o abstrae su inteligencia y propicia el libre juego entre la inteligencia del alumno y la inteligencia del libro, en cambio, se produce atontamiento cuando la inteligencia del alumno queda sometida a la inteligencia del maestro. Por eso, para Rancière, la educación así concebida y erigida sobre el orden explicador no puede ser sino un sistema de atontamiento (Rancière, 2002).

En el primer caso, debido a que la voluntad de aprender del alumno queda subordinada a la voluntad de enseñar del maestro, se termina fomentando la apatía, lo que no puede ser de otra manera cuando la lógica del acto pedagógico subordina la voluntad de aprender del alumno a la voluntad de enseñar del maestro, confundiénolas y mezclándolas hasta el punto en que aquella desaparece y se suprime en la voluntad de enseñar del maestro. La propensión de la escuela a convertirse en una máquina de bostezos tiene sus raíces, de acuerdo a esto, en la forma misma del acto pedagógico que no solo no cultiva, fomenta o suscita la voluntad y el deseo de aprender entre los alumnos, sino que la inhibe. En la situación experimental creada por Jacotot, en cambio, estamos ante un dispositivo en el que la voluntad y el deseo de aprender del alumno alcanzan su máxima tensión porque resulta que el mejor profesor 1) no es aquel que enseña mucho o que sabe cómo enseñar mejor, aquel que es capaz de transmitir todo su conocimiento y su ciencia, sino aquel que no lo hace, aquel que en el acto pedagógico pone entre paréntesis su inteligencia y obliga al alumno a valerse de su propia inteligencia (Rancière, 2002), y 2) no es aquel que impone su voluntad de enseñar a toda costa, sino aquel que no lo hace, aquel que en el acto pedagógico pone entre paréntesis su voluntad de enseñar y suscita en el alumno la voluntad y el deseo de aprender por su propia inteligencia.

En el contexto de la crisis contemporánea de la institución educativa, cuando la deserción, la apatía y la desidia son generalizadas, nadie puede negar que Rancière tiene algo de razón. La apatía, de acuerdo a esto, se fomentaría ya desde el seno del orden explicador y se suscitara en la forma del dispositivo pedagógico mismo, que no suscita el deseo de aprender por sí mismo, sino que hace depender el aprendizaje y el deseo de aprender de la explicación y voluntad del maestro, haciendo de lo que pudiera ser una experiencia significativa, mero instrumento de supervivencia como dice Carlos Díaz, “razón por la cual las motos atraen más” (Díaz, 2006, p.158).

Con Jacotot, estamos en un momento clave de la conformación de nuestro propio presente, pues es el momento en el que se pone en marcha el proyecto de la Instrucción Pública como brazo secular de la máquina del progreso; un enorme proyecto que se va a replicar por todos lados y en todas las latitudes y que convierte la instrucción en una consigna sagrada fuera de toda duda y al margen de toda crítica; y que implica el programa indefinido e interminable de la “instrucción del pueblo” por los doctos y los sabios, la recuperación de su “retraso ancestral” en el orden universal de la razón y de los poderes públicos así

como la reducción de la distancia de “los ignorantes” con el saber. Y lo que encuentra Joseph Jacotot es que se trata de una máquina que antes de alcanzar la ilustración, la posterga, antes que ser el medio para obtener la igualdad progresivamente, es el dispositivo que la aplaza indefinidamente.

Y esto es así porque es una máquina que funciona, no a partir de la igualdad, sino sobre la base de un principio que le resulta incuestionable, la desigualdad de las inteligencias. Una máquina cuyo funcionamiento descansa en un sistema de enseñanza que, al asumir como presupuesto la desigualdad de las inteligencias, sepulta la igualdad en la interminable tarea histórica de la escolarización universal.

Por eso, a su juicio, el resultado de la máquina no puede ser sino un “adiestramiento perfeccionado” (Rancière, 2002, p. 28); una nueva forma de atontamiento o embrutecimiento plenamente moderna en la que la institución explicadora le da a cada alumno la medida de su incapacidad.

Si la escuela como institución moderna que sobreviene de la Revolución Francesa significaba la posibilidad de democratización y de emancipación, porque era una institución que pretendía y buscaba la igualdad social, lo que Jacotot muestra es que para que eso sea así la igualdad no debía estar situada al final del acto educativo, como algo buscado, como un ideal a realizar teleológicamente, sino debió ser asumida desde el inicio, pues “[q]uien coloca la igualdad como el fin a conseguir a partir de una situación desigualitaria la coloca de hecho en el infinito” (Rancière, 2002, p. III). Es decir, lo que muestra es que la forma que asume el acto educativo mismo debía presuponer la igualdad de las inteligencias desde el inicio, porque si la forma misma del acto educativo no la asume, el acto educativo, antes que reducir la desigualdad, la perpetua indefinidamente, como en efecto sucedió. Jacques Rancière lo señala de la siguiente manera desde el Prefacio que abre la obra para la edición en español:

Instruir puede entonces significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. (Rancière, 2002, p. III y IV)

Cuando Jacotot encuentra que en la relación maestro-alumno el embrutecimiento se da a través de la misma explicación y la instrucción, podemos entender por qué propuso una experiencia de emancipación intelectual basada tanto en el descubrimiento de que se puede aprender sin más ayuda que la propia inteligencia como en la convicción política de que la igualdad es como la libertad, no se da ni se pide, sino se práctica y se verifica. A la instrucción como adiestramiento perfeccionado y confirmación del alumno en su incapacidad para aprender por cuenta propia, opuso la emancipación intelectual de las inteligencias

como el antídoto del atontamiento que traía consigo el gran programa de la Instrucción basada en la explicación.

La Instrucción Pública aparece, de esta manera, como el gran proyecto de una sociedad que instituyó la desigualdad al comienzo mismo de todo un esfuerzo institucional que pretendía eliminarla, pero a través del cual, en verdad, no hizo sino reproducirla una y otra vez hasta el día de hoy.

Pero, ¿qué es lo que encuentra Rancière, a su vez, en Jacotot? A nuestro juicio, no otra cosa sino la posibilidad de *una problematización de la relación pedagógica misma*; una problematización crítica que se da, como dice, en un momento clave, en el que se están constituyendo los ideales, las prácticas y las instituciones de nuestro presente, y que por lo tanto nos alcanza y nos interpela a nosotros, que estamos situados en el desenlace de ese enorme proyecto que fue la instrucción pública universal. De ahí que, por momentos, Rancière plantee la necesidad de que la relación entre maestro y alumno adquiera otras formas que no pasen por la institución explicadora de la maquinaria escolar en cualquiera de sus formas, modernas o posmodernas, activas o pasivas.

Casi al final de la obra, Rancière hace un apuntamiento bastante significativo a este respecto. Montada sobre ese riel incuestionable que fue la Instrucción Pública, dice que la sociedad no va a poder más que seguir en el mismo camino hasta el final, hasta alcanzar la pedagogización íntegra de la sociedad, haciendo lo mismo, obteniendo los mismos resultados e incluso esforzándose por hacerlo cada vez mejor. Y esto significa que lo que no ha parado de hacer e incluso de mejores maneras es infantilizar (Rancière, 2002). Más tarde, ya entre nosotros, dice Rancière, se llamará a ese atontamiento e infantilización general de los individuos “formación continua”. Una fórmula contemporánea con la que se sigue postergando la emancipación intelectual y que se extiende ahora a lo largo de la vida, y que supone la coextensividad de la institución explicadora y la sociedad, o mejor dicho, *una sociedad-escuela* que sigue reproduciendo indefinidamente la desigualdad en el acto que pretende eliminarla, por más que ahora —en el espíritu cínico de la época— la sociedad y la misma Escuela confiesen públicamente que lo que buscan ya no es la “cobertura total” sino la “calidad de la educación”, sea lo que sea que eso signifique.

A partir de este punto, es que podemos pensar la sociedad contemporánea como esa sociedad-escuela, donde lo educativo ha invadido todo lo social y en la que los individuos (desde los obreros no calificados, hasta los altos directivos, pasando por los profesionistas, los emprendedores o las personas en paro, pero también los niños y adolescentes en todas las edades) se encuentran por igual “en estado permanente de aprendizaje, consumiendo y deglutiendo compulsivamente ingentes cantidades de aprendizajes” por fuera de la escuela y la universidad (Cuesta, 2005, p. 133). En ella, los individuos se convierten cada vez más en “sujetos instruibles”, ya no solo en la escuela, sino en todo tipo de centros e

instancias, debido al carácter invasivo de “las actividades complementarias y extracurriculares”, la “actualización permanente”, de la “educación *on line*” y el “aprendizaje de por vida”. Una “red de aprendizaje de por vida”, más tupida y saturada, pero que no emancipa, sino enseña e instruye y a través de eso, de acuerdo a Rancière y Jacotot, atonta.

Una sociedad pedagogizada donde, no solo los maestros como “facilitadores del aprendizaje del alumno” son los explicadores perfeccionados de nuestra época y las pedagogías centradas en el alumno siguen postergando la emancipación intelectual entendida como la afirmación de la igualdad de las inteligencias y su libre uso, sino donde también la infantilización intensiva en la forma de la “educación continua” y la “actualización permanente” pretende alcanzar la vida entera; y en la que el círculo de la sobrepedagogización y la ilusión de la igualdad de oportunidades son la manera como ahora se racionaliza la desigualdad, en el seno de un orden social que ha roto su cordón umbilical con las utopías y que, en consecuencia, acepta y hace que aceptemos la desigualdad como destino.

Estamos en una sociedad donde el orden explicador se ha extendido y diseminado por toda la sociedad bajo el espíritu meritocrático y el imperativo económico de la “formación continua” y la “actualización permanente”, pero esto no representa necesariamente la posibilidad de aprender por nosotros mismos, sino al contrario puede significar de nueva cuenta la confirmación de que no podemos aprender si no es a través del asesor virtual, de la plataforma educativa *on line*, del asesor privado o del algoritmo.

En cualquier caso, bajo estas “redes flexibles de aprendizaje” reverbera uno de los procesos más decisivos que trajo consigo la conversión de la Escuela y la educación en una industria, *la industrialización del aprendizaje*. Pero para hacernos cargo de ese proceso de industrialización, que en esas redes se nos presenta remozada tecnológicamente a través de la mediatización, virtualización y digitalización crecientes, tenemos que desplazar la mirada de nueva cuenta y remitirnos ahora al ensayo *La sociedad descolarizada* de Ivan Illich, porque nadie como él ha analizado las implicaciones y las consecuencias de la industrialización del aprendizaje y la conversión de la educación en una industria.

Al igual que en el caso de Jacotot, con Ivan Illich estamos ante un momento crucial en la genealogía histórica de la Escuela moderna, porque es el momento - mucho más reciente sin duda- en el que la educación da lugar o se convierte en una industria de servicios, tal como los miembros de la Escuela de Frankfurt señalaron esto en los años cuarenta a propósito de la cultura, con el término “industria cultural”; una industria del aprendizaje cuya “contraproductividad” provoca lo contrario de lo que pretende.

4. LA CRÍTICA A LA ESCOLARIZACIÓN COMO CRÍTICA A LA MODERNIDAD CAPITALISTA

[...] la alienación de la sociedad moderna en un sentido pedagógico es aún peor que su alienación económica. La escuela es el más grande y más anónimo de todos los patrones. De hecho es el mejor ejemplo de un nuevo tipo de empresa, sucesora del gremio, de la fábrica y de la sociedad anónima. Ivan Illich (1975)

Así como los conductores de automóviles en las grandes ciudades del mundo, en medio de la lentitud del tráfico o en los embotellamientos automovilísticos, no pueden dejar de tener la impresión de que algo está mal con el sistema moderno de transporte fincado en el automóvil, de la misma manera, los alumnos, usuarios o “clientes” del sistema escolarizado que van permanentemente tras cursos y diplomas, obtienen grados académicos y certificaciones, no pueden dejar de sentir que en el sistema de educación escolarizado existe una gran paradoja. Que así como ahora es el propio automóvil lo que impide la movilidad, ahora es la escolarización lo que ha transformado el aprendizaje en una mercancía a través del cual es cada vez más difícil adquirir algo así como una educación o una formación.

Esta es una de esas contradicciones que definen por entero y que anidan en el seno de la modernidad capitalista y que el pensador austriaco Iván Illich exhibió y cuestionó en un libro publicado en 1970 titulado *La sociedad descolarizada*, una obra que adquirió bastante notoriedad en los años subsiguientes a su publicación, pero que —curiosamente— después caerá en el olvido.

Así como el proceso de modernización de la sociedad nos lleva a confundir cuidado de la salud con tratamiento médico, tranquilidad con protección policial, mejoramiento de la vida comunitaria con trabajo social, o movilidad con autos y carreteras, del mismo modo lo que hace la escuela ante todo es que nos lleva a confundir educación con escolarización (Illich, 1975). Se trata de un proceso de fetichización que nos lleva “a confundir proceso y substancia” (Illich, 1975, p. 11). Y una vez que ambos términos se hacen indistintos y se confunden, es toda la sociedad la que termina por entrar a una nueva lógica, la lógica de la escolarización, como denunciaba Ivan Illich, que confunde aprendizaje con transmisión de saber escolar, promoción al curso siguiente con educación y formación con escolarización. Y, así, todos contentos y escolarizados, llegamos a asumir que la educación es el resultado de una prestación o de un servicio que solo ofrece la escuela en tanto industria de servicio. Y que la justificación del sistema escolar radica en que satisface una demanda que solo este mismo sistema satisface. Cuando, en realidad, el sistema escolar satisface la demanda que este mismo sistema crea con solo existir, porque se trata de una institución que tiende a monopolizar el aprendizaje, pero sobre todo porque se trata de una institución

que conlleva un “efecto antieducacional” sobre la sociedad, desde el momento en que lo que nos enseña ante todo es que se aprende únicamente en ella y del profesor (Illich, 1975).

Illich identificó dinámicas similares en otros sistemas institucionales contemporáneos. El automóvil tiende a privar a las personas de la capacidad de caminar, tanto como el hospital moderno de su capacidad de sanar y sufrir, y la escuela de su derecho y capacidad de aprender por cuenta propia. Lo que hace la Escuela ante todo es enseñar la necesidad de ser enseñado. “Una vez que la gente aprende esta lección, dice Illich, la gente pierde su incentivo para formarse y desarrollarse de forma autónoma e independiente” (Illich, 1975, p. 66). Cuando la Escuela se transforma en el agente de la educación universal homogeneizada su mensaje central no puede ser otro sino, precisamente, que ella es el canal obligatorio e ineludible de aprendizaje⁶.

Por eso, esta crítica de la institución escolar, en realidad, es solo una de las aristas de toda una crítica mucho más amplia y abarcante de las instituciones modernas, que Illich va a plantear en varias obras, a propósito del proceso capitalista que ha convertido las necesidades básicas en demandas de bienes y en ocasión para enormes industrias de servicios (Illich, 1975).

El monopolio de la educación y el aprendizaje que ha alcanzado la Escuela hunde sus raíces en la modernización capitalista de la sociedad. La escolarización lo que crea es una industria, la industria del aprendizaje; y esta industrialización de la educación y del conocimiento es parte de una tendencia mucho más abarcante que Illich llama “la institucionalización de la vida” o de los “valores esenciales” (en este caso, la institucionalización del aprendizaje) que es la consecuencia directa de la modernización capitalista de la sociedad (Illich, 1975, p. 145).

En este tenor, lo que le preocupaba a Ivan Illich era *la forma que han adquirido las instituciones* en un mundo en vías de modernización, es decir, el tipo de relación que esas instituciones instituyen entre las personas y cómo a partir del rebasamiento de cierto umbral provocan lo contrario de lo que buscan⁷. De este señalamiento deriva toda la radicalidad de su crítica, porque esto significa la posibilidad de cuestionarnos dogmas tan afincados como el sistema educativo, el sistema de salud o el sistema de transporte capitalistas. Su crítica a las instituciones modernas y capitalistas, en este sentido, es un ejercicio que nos

⁶ La Escuela nos enseña que la instrucción produce aprendizaje y que la instrucción es monopolio de la Escuela, con lo que se desacredita toda otra posibilidad para aprender y se termina llevando a cabo “una transferencia de responsabilidad desde sí mismo a una institución” que garantiza la seguridad de una enseñanza y “un currículum hecho con ladrillos prefabricados” (Illich, 1975, p. 57 y 58).

⁷ De aquí la diferencia que establece entre “instituciones conviviales” e “instituciones manipulativas” (Illich, 1975, p. 74 y ss).

invita a cuestionarnos profundamente los dogmas del mundo institucional que hemos erigido y que ahora rige nuestra vida de manera despótica.

A ese efecto contrario que producen las instituciones cuando rebasan cierto umbral, Illich lo llama “contraproductividad”. Humberto Beck dice que la “contraproductividad” surge cuando “una mercancía producida industrialmente (ya sea un bien concreto o un servicio abstracto), al tiempo que sustituye algo que la gente puede hacer por sí misma, se convierte en sí mismo en un obstáculo para la satisfacción de la necesidad original” (Beck, 2016, p. 26). Es un efecto que sobreviene cuando las industrias de servicios empiezan a concebir su sentido, ya no en términos de las necesidades de la sociedad, sino en función de su propio crecimiento y de sus propios fines. Esto es lo que ha pasado, por ejemplo, con la industria farmacéutica que sostiene su crecimiento solo sobre la base de la medicalización intensiva de la sociedad o con la industria automotriz que se sostiene al precio de la contaminación medioambiental.

En el caso de la industria de los servicios educativos, esta industria tiene en todo el mundo un efecto antieducacional sobre la sociedad, como decíamos. Y lo que esto significa, a mi juicio, son dos cosas.

En primera instancia, que el aprendizaje, de la mano de su industrialización, se convirtió en *un proceso separado de la vida*; un proceso que en el contexto temporal de Ivan Illich ocurría sobre todo en un lugar privilegiado, muchas veces a espaldas de la propia vida de los involucrados, a través de la adquisición de “paquetes de conocimiento” previamente estipulados, que poco o nada tenían que ver con las circunstancias y el contexto vital de los involucrados (Illich, 1975). En segunda instancia, que el aprendizaje en cuestión tiende a responder cada vez menos a las necesidades de los alumnos (y de la sociedad) y cada vez más a los requerimientos del régimen de producción capitalista, es decir, que la educación se está convirtiendo cada vez más en una mercancía.

Veamos lo primero. Cuando el aprendizaje se convierte en un proceso separado de la vida como efecto de su industrialización, el trabajo, el tiempo libre, la política, la vida ciudadana e incluso la vida familiar terminan por depender de la Escuela en lo concerniente a los conocimientos y aprendizajes que ellos necesitan en vez de convertirse ellos mismos en los medios de educación (Illich, 1975). Se trata de *un proceso de separación capitalista* que hace que un periodo de la vida quede definido y organizado en torno a la “edad escolar” como un periodo privilegiado para aprender, pero lo que sucede con esto es que es la propia vida la que queda dividida y reducida.

Aquí en este punto, es cuando Illich comienza a trazar una cierta similitud entre la religión y la escolarización a la que está sometida la sociedad, en tanto ambos procesos subdividen el mundo y la vida. Illich dice que “La existencia misma de las escuelas divide cualquier sociedad en dos ámbitos: ciertos lapsos, procesos, tratamientos y profesiones son “académicos” y “pedagógicos” y otros no lo son. Así, el poder de la escuela para dividir la realidad social no conoce

límites: la educación se hace no terrenal y el mundo se hace no educacional” (Illich, 1975, p. 39). La escuela, entonces, lo que hace es llevar a cabo una divisoria de la realidad parecida a la que lleva a cabo la religión entre las cosas, los tiempos y las personas profanas, por un lado, y las sagradas, por otro.

El moderno sistema escolar se parece mucho a las religiones, no solo porque la escolarización se asemeja a un ceremonial o porque el maestro profesional se asemeje a un sacerdote secular que administra un ritual sagrado, sino también porque la escuela, por su propia naturaleza, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes (Illich, 1975). La escuela es un ritual de iniciación que introduce al neófito en la sagrada carrera del consumo progresivo y los que no pueden incorporarse entonces aprenden a sentirse culpables debido a su subconsumo de escolarización (Illich, 1975). Por todo esto, la escuela es la Nueva Religión Mundial; una religión que aún en el contexto neoliberal de precarización, falta de empleo y salarios estancados o mal pagados sigue ofertando y prometiendo salvación laboral a todo aquel individuo que esté dispuesto a iniciarse en sus ritos.

Veamos lo segundo: la conversión de la educación en una mercancía, cuestión que a mi juicio debe entenderse en dos contextos temporales distintos. En el contexto temporal que Ivan Illich tenía a la vista, el sistema educativo se había convertido en una de las industrias de servicio más rentables, tal como ya lo era el turismo, una industria del aprendizaje que vendía paquetes de conocimiento estandarizados y debidamente empaquetados. Llama la atención a este respecto que Ivan Illich decía que la educación era el mercado de trabajo de crecimiento más veloz del mundo y que era una industria que se encaminaba a ocupar el centro de una economía mundial fincada en los servicios.

De ahí que los referentes secundarios de la crítica de Illich hayan sido el axioma de que la obligatoriedad era la puerta de entrada a la educación universal y a la igualdad social, la mentalidad estatal del bienestar social, así como los organismos burocráticos del estado corporativo y la jerarquización que está a la base del carácter meritocrático del sistema escolar, pero sobre todo ese enorme programa de expansión de las políticas escolarizadoras a nivel mundial. Pero el referente central de la crítica illicheana, por supuesto, no era otro sino el capitalismo de servicios, no el capitalismo neoliberal, sino ese capitalismo que transformaba necesidades en industrias de servicios. Antes de que la Escuela se convirtiese en una empresa de la mano del diagrama neoliberal, ya se había convertido en una industria en los años cincuenta, sesenta y setenta; de la mano de un capitalismo que transformó la educación en una industria tanto desde el aspecto de la producción como desde el aspecto del consumo (Illich, 1975).

Desde el punto de vista de la producción, Illich señala claramente cómo, cuando la educación se convierte en una industria, se producen ya importantes modificaciones: el aprendizaje se convierte en un valor, en un equivalente que puede medirse, acumularse y documentarse mediante grados y diplomas (Illich,

1975, p. 57), la educación se convierte en un paquete de significados planificados, una mercancía indistinta destinada a una clientela, ya sea de forma privada o de forma pública, etc. Desde el punto de vista del consumo, ocurre lo mismo: la educación se convierte en un ritual de consumo escolar sin fin que favorece al sistema de producción (Illich, 1975, p. 63), el currículum oculto ahora tiene que ver de forma central con la “ritualización del progreso”, entendido tanto en términos individuales como colectivos⁸, y a los alumnos-consumidores se les enseña a adecuar sus expectativas y deseos a los valores comercializables (Illich, 1975), ya sea a través del estilo autoritario de la escuela pública o el estilo seductor de escuelas y universidades privadas.

Mi hipótesis es que, en tiempos de Illich, estamos en el final del proceso de subsunción formal de la Escuela y la educación al capital, de ahí que el aprendizaje adquiriese un valor económico y se transformara en una mercancía equivalente, o que la educación se convirtiera en una práctica de consumo. Pero frente a lo que estamos actualmente, es ante el proceso de subsunción real de la Escuela y la educación al capital.

En términos de la categoría marxista de subsunción, que ya poníamos en juego a propósito de la genealogía de la Escuela de Raymundo Cuesta, podríamos decir lo siguiente: que lo que está ocurriendo es un refinamiento ulterior de la conversión de la educación en una mercancía, y que lo que esto implica para el aprendizaje escolar, antes que nada, es su adecuación a las exigencias del sistema económico, lo que ocurre a través, por ejemplo, de la recodificación de lo que se debe aprender en términos de “competencias” o del adelgazamiento del aprendizaje escolar con cargo a las materias (ahora se dice UDAs) que comportan contenidos que no son redituables desde el punto de vista económico, como la filosofía o la formación humanística en general.

Si ya en tiempos de Illich, la conversión de la educación en una industria arrojaba cierta sospecha sobre el propio término de “educación”, con la subsunción real de la Escuela y la educación al capital, es el propio aprendizaje escolar el que se transforma en un sentido capitalista. Desde hace tiempo que el aprendizaje escolar es un valor económico, ahora, además, es una mercancía eficientada y racionalizada en sentido económico, cuyo contenido responde cada vez más al orden de producción. Podemos señalar, en este sentido, que si Illich tenía a la vista la subsunción de la forma del aprendizaje escolar al capital, ahora cada vez más se subsume el contenido. El problema ahora ya no es solamente la forma mercancía que adquirió el aprendizaje escolar, sino además la transformación de su contenido en un sentido capitalista.

⁸ Una práctica de consumo donde los alumnos y las naciones aprenden que el valor del aprendizaje aumenta con el monto de la información recibida: “Los estudiantes, dice Illich, consideran sus estudios como la inversión que produce el mayor rédito monetario y las naciones los ven como un factor clave para el desarrollo” (Illich, 1975, p. 54).

¿Qué es lo que se debe aprender? Pues los conocimientos, las destrezas, las habilidades y las actitudes que el orden económico requiere y exige en los cuadros profesionistas a través del mercado laboral. Un aprendizaje eficientado y racionalizado en sentido económico. La entronización del “saber hacer” no es sino un refinamiento ulterior en la conversión interna del aprendizaje en una mercancía. Es como si de lo que se tratara fuese de reordenar el esfuerzo educativo hacia las necesidades del mercado y la economía.

El proceso capitalista de fetichización de la realidad social que Ivan Illich identificaba a la base de la confusión social entre proceso y sustancia, entre escolarización y educación, ahora alcanza al propio contenido del aprendizaje escolar. Estamos ante una fetichización y economización de la forma y el contenido del aprendizaje escolar que resulta —por lo menos— angustiante; una situación que nos hace recordar vivamente lo que dijo Giorgio Agamben recientemente de la obra de Ivan Illich, en ocasión de la reedición italiana de su obra, a saber, que su verdadero momento de legibilidad había llegado únicamente hasta este nuevo siglo (Agamben, 2017a). Y es que, en efecto, de cara a la subsunción real del contenido del aprendizaje escolar al capital, la consigna que Illich planteara, a saber, que la escuela se estaba convirtiendo en el lugar menos idóneo para adquirir algo así como una educación o una formación, cobra de acuerdo a esto una nueva e inquietante actualidad.

En fin, es desde aquí, ahora sí, que podemos entender cabalmente por qué Ivan Illich planteo las famosas “tramas de aprendizaje” como *una alternativa radical* tanto al proceso capitalista de separación del aprendizaje que había traído consigo la industrialización de la educación como a la conversión del aprendizaje escolar en una mercancía.

La apuesta de Illich es plenamente antiinstitucional, pues se cifra en un rechazo frontal a la escuela como espacio de producción y consumo de conocimiento y aprendizaje y en la búsqueda de tramas educacionales que aumenten la oportunidad “para que cada cual pueda transformar cada momento de su vida en un momento de aprendizaje” (Illich, 1975, p. 8). Es decir, se trata de implementar senderos y caminos diferenciados hacia una educación que no compita en tiempo ni con el trabajo ni con el ocio y que, por lo tanto, sea completa, vitalicia y no planificada.

Lo que implica la realización de *un programa radical de descolarización* de la mente, la imaginación y la sociedad, en la medida en que, en la “sociedad escolarizada”, no es solo la educación sino la propia realidad social, nuestras mentes y nuestra imaginación las que han sido escolarizadas. Se trata de abrir los horizontes y expandir las posibilidades de aprendizaje más allá del cerrado mundo de las escuelas y su urdimbre institucional, más allá del dogma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza, para que toda la vida sea una experiencia educativa.

Ahora bien, podríamos estar tentados a pensar que esta idea de las “tramas de aprendizaje” se realiza efectivamente en las “redes flexibles de aprendizaje” a las que hemos hecho referencia anteriormente con el tema de la sociedad-escuela y que muchas veces en efecto se dan al margen de la escuela o la universidad (son autogestionadas). Y tal vez eso sea posible, no se descarta, pero lo importante a entender es que la desescolarización lo que implica también —y creo que esto es lo esencial— es la liberación del aprendizaje de la propiedad privada y de la forma mercancía a que fue sometido con su industrialización. Por lo que, si en esas “redes flexibles de aprendizaje”, el aprendizaje es una mercancía que se produce y se consume de esa manera, ahí no hay desescolarización, al contrario, lo que hay es una forma remozada tecnológicamente de producir y consumir aprendizajes como mercancías.

Pareciese que, en efecto, con esas “redes flexibles de aprendizaje” se devolviese el aprender a la vida de donde fue confiscada por la escolarización, pero lo que en realidad se está intentando en el seno de la sociedad pedagogizada es romper con el proceso de separación entre vida y aprendizaje con las mismas herramientas que los han separado. Un intento que no va muy lejos porque en realidad no se rompe con el núcleo del proceso de separación del aprendizaje, su industrialización.

De esta manera, la desescolarización se configura como una lucha abierta y radical, no solo contra la mercadería escolar de la industria educativa, sino también contra la configuración capitalista del aprendizaje en cualquiera de sus formas. La actualidad y vigencia del pensamiento illicheano, en este sentido, no es algo que podamos reducir al momento del diagnóstico; como dice Agamben, la legibilidad de su pensamiento se alcanza hasta hoy día, y tal vez la alternativa radical que plantea es algo que solo cobra absoluta vigencia hasta este momento cuando el aprendizaje escolar tiende a configurarse internamente en un sentido capitalista.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: SEPARACIÓN, VIDA Y PENSAMIENTO

Si se tratara de cerrar con un recuento, podríamos decir que lo que hemos hecho con la genealogía histórica de Raymundo Cuesta es señalar el doble carácter capitalista y coercitivo que posee inicialmente la escuela, así como poner de relieve que es una institución que ha estado a cuenta de determinado amo, ya la Iglesia, ya el Estado o ya el capital. Que la crítica de Jacques Rancière al orden explicador como un orden de atontamiento, nos ha permitido ejemplificar el carácter coercitivo que tiene la escuela en un momento posterior en el que se configura uno de los proyectos centrales de la razón escolar, como es el proyecto de la Instrucción Pública. Y finalmente, que la crítica de Ivan Illich a la conversión de la Escuela y la educación en una industria nos ha permitido señalar el proceso de subsunción que allí ocurre, así como el carácter capitalista más acentuado que presenta ahora el aprendizaje escolar.

Ahora bien, más allá del recuento, nos debemos preguntar, ¿en qué punto se articulan, se alimentan y refuerzan la crítica genealógica de la escuela de inspiración foucaultiana, la crítica de Jacques Rancière al orden explicador de la máquina escolar y la crítica de Ivan Illich a la industria educativa y a la conversión del aprendizaje escolar en una mercancía? A mi juicio, no en otra cosa, sino en *la búsqueda de nuevos sentidos de la relación entre la vida y el aprendizaje*.

Rancière señala con Jacotot que el aprendizaje está obturado por la explicación, que en la explicación el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en embrutecimiento. Nos exhorta, en consecuencia, a pensar en otras vías para el aprendizaje por fuera de o que no pasen por la explicación. Illich nos advierte de la industrialización del aprendizaje y nos insta a pensar “tramas de aprendizaje” que no pasen por la industria de los servicios educativos ni por la mercadería escolar.

Frente al orden explicador de la máquina escolar que hace del aprendizaje algo externo y ajeno, con el que ya no podemos establecer una relación sino es a través de la explicación del maestro, es decir, frente al embrutecimiento, Rancière nos insta a pensar en otra relación entre vida y aprendizaje no centrada en la instrucción y en la explicación, y que nos permita confirmar y verificar la igualdad de las inteligencias. De la misma manera, frente a la industria de los servicios educativos que ha industrializado el aprendizaje y lo ha convertido en una mercancía, tanto desde el punto de vista de su forma como de su contenido, y tanto desde el punto de vista de su producción como de su consumo, Illich nos lleva a pensar nuevas configuraciones de la relación entre el aprendizaje y la vida, nuevas formas y sentidos que no pasen por la industria educativa y que nos permita transformar cada momento de la vida en un momento de aprendizaje.

Mientras tanto, mientras aprendemos cómo estar a la altura de las circunstancias, habrá que continuar dando la batalla por la educación en y desde la escuela, en y desde la Universidad, en donde las cosas no van para nada bien, como numerosas voces lo han señalado y recientemente Giorgio Agamben también.

A pesar del contexto de crisis estructural de las instituciones capitalistas en que nos encontramos, esa situación en la que cada momento de la vida puede transformarse en un momento de aprendizaje afortunadamente todavía la podemos seguir identificando a la base de la condición del estudiante y de la figura del estudio. El problema es que, de acuerdo a Agamben, es una condición que actualmente está en riesgo debido a que ha vuelto a sufrir un nuevo embate.

En un texto corto del 2017 titulado “Estudiantes”, Giorgio Agamben ha sostenido, en resonancia a un viejo texto de Walter Benjamin sobre la “pobreza económica y espiritual” de la condición del estudiante, que esa pobreza se ha profundizado en una sociedad como la nuestra, signada y regida por el principio de utilidad, debido a que esa condición —que sigue siendo la única oportunidad para muchas personas de hacer la experiencia de una vida exenta de fines

utilitarios— se encuentra cada vez más acosada bajo el paradigma utilitarista (Agamben, 2017b).

Lo que sucede, por ejemplo, cuando el sistema educativo adopta el enfoque y el vocabulario por competencias, o cuando entroniza el “saber-hacer”; porque esto supone la extensión de la lógica utilitaria hacia esa experiencia de vida que en principio debería estar exenta de fines utilitarios.

Si estudiar —de acuerdo a Agamben— se define como el punto en que un deseo de conocimiento alcanza su intensidad máxima y se convierte en una forma de vida, tal como sucede en el estudiante o en el estudioso, es decir, si el estudio une vida y pensamiento y, al hacerlo, da lugar a una forma de vida, la pobreza en la que se ha hundido la condición del estudiante en nuestro presente tendría que ver, en este sentido, con cómo vida y pensamiento, unidas en el estudio y en la condición de estudiante, tienden a ser separadas irrevocablemente.

Esto significa que incluso antes de ser finalmente capturados por el mercado de trabajo, el pensamiento y la vida son separados en el seno de un sistema escolar que acritica y dócilmente ha adoptado y hemos dejado que adopte el “modelo por competencias”. Y que ante lo que estamos es ante una embestida más de la lógica utilitarista, una lógica del beneficio máximo, de la ganancia y del rendimiento, que hace cada vez más difícil encontrar algo así como la oportunidad de estudiar, de hacer del pensamiento una forma de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2017a). Ivan Illich y la corrupción de lo mejor. *Artillería inmanente*. Disponible en <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=456>
- Agamben, G. (2017b). Studenti. *Quodlibet*. Disponible en <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>
- Beck, H. (2016). *Otra modernidad es posible. El pensamiento de Iván Illich*. Malpaso Ediciones.
- Coriat, B. (2007). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Siglo Veintiuno.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la Era del capitalismo*. Octaedro.
- Díaz, C. (2006). El neoliberalismo como caldo de cultivo. En M. Viana del Barrio (Ed.), *Ser persona: cultura, valores y religión* (pp. 154-159). Universidad Católica Andrés Bello.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa (Comp.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 21-76). La Piqueta.
- Foucault, M. (2011). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. FCE.

Escuela, poder y capitalismo: La crítica a la escuela y a la razón escolar en Illich, Foucault, Rancière y Agamben

- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Igelmo, J. (2012). Las teorías de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva histórica. *Social and Education History*, 1(1), 28-57.
- Illich, I. (1975). *La sociedad descolarizada*. Barral Ediciones.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación*. En J. Larrosa (Comp.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-329). La Piqueta.
- Ortega, A. (1999). *Las tareas filosóficas del presente*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Varela J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. En J. Larrosa (Comp.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 155-189). La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991), *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRATIZACIÓN

Micaela Cuesta¹

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

De todos los aparatos ideológicos del Estado, decía Althusser en su conocido texto “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” (1970), sobresale la Escuela porque recibe a todas las clases sociales y durante años le inculca saberes prácticos. En ella se forman los “agentes” destinados a ocupar “funciones” o posiciones: en la producción (rol de explotado); en cargos ejecutivos o medianos (agentes de la explotación); en la represión (papel de agentes de la represión y/o fuerzas de seguridad); en profesionales de la ideología (agentes demagógicos cuyo modelo más emblemático son los sacerdotes).

Todos estos saberes prácticos, puestos al servicio de la reproducción de las relaciones de dominación existentes, están recubiertos de una ideología universalista que presenta a la escuela como terreno neutro, y a sus maestros como “respetuosos de la consciencia y de la libertad de los niños” (Althusser, 1999, p. 127). Esto que afirmó hace ya varias décadas el filósofo francés queda evidenciado cada vez que se busca avanzar en programas “democratizadores” que se aventuran a laicizar la formación, aportar una mirada crítica —no biologicista ni religiosa ni dogmática— sobre la educación sexual, o bien introducir nociones de ética ciudadana que ponen en cuestión la desigualdad y la injusticia imperantes en las relaciones sociales de dominación contemporáneas.

En efecto, si reparamos en las últimas dos décadas nos topamos, al menos en América del Sur, con expresiones de reacción a alguna de esas iniciativas democratizadoras. Estas actitudes reactivas, apelando al orden y a supuestos universales, enarbolan la bandera en defensa de “escuelas sin partido” (como sucedió en Brasil), libres de “ideología de género” (#con mis hijos no te metas, movimiento nacido en Perú que pasando por Chile desembarca también en Argentina), llegando a ofrecer en algunos casos como el de la ciudad autónoma de Buenos Aires, un “0800” para realizar denuncias sobre acciones sospechadas de adoctrinamiento. Esas denuncias de “adoctrinamiento”, de “contaminación” o “tergiversación” de la educación de las infancias se realiza en nombre de aquel universalismo ya subrayado, entre otros, por Althusser.

¹ Universidad Nacional de San Martín.

Aún así y pese a todo, la educación sigue siendo para muchos el último refugio de “la civilización”. Pero ¿qué se condensa allí? Cuando se pierde toda esperanza en lo que la “civilización” hoy promete, ¿qué puede quedar de la educación? ¿Es aún vigente apelar a una educación contra la barbarie cuándo es la propia civilización su culpable, como creía Theodor Adorno (1998) de cara a Auschwitz? En otras palabras: ¿puede la Escuela y, por extensión, la Universidad, ser algo más que un aparato ideológico de Estado? En caso de que lo creyéramos aún posible ¿qué perfiles adoptaría? ¿qué principios la orientarían?

2. LA EDUCACIÓN PARA LA SOCIOLOGÍA CLÁSICA: LA POSICIÓN DE ÉMILE DURKHEIM

Si bien hay algo anacrónico en la escuela, esta institución como cualquier otra, está sujeta a los avatares de la historia. La pregunta por quién, cómo y para qué educar ha recibido distintas respuestas a lo largo del tiempo. Emile Durkheim lo explicita en un breve párrafo: “En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma” (1999, pp. 41-42). En la edad media esa educación era eminentemente cristiana, en el renacimiento tendió a ser laica y en los albores del siglo XX adoptó una orientación científica.

El planteo de Durkheim llegaba hasta entonces, aunque con gran agudeza ya interrogaba el *deber ser* de la educación reconociendo no obstante, su determinación histórica. Ningún ideal podría sacudirse el lastre del conjunto de prácticas e instituciones que han pesado sobre ella por décadas. Una cuestión es clara: el objeto de toda educación es formar a las jóvenes generaciones, a las infancias. ¿Cómo hacerlo? he aquí el problema. Desde ya, afirma Durkheim (1999), “hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad” (p. 46), pero este saber acerca de la existencias de jerarquías y consecuentes educaciones desiguales en la sociedad, debería obligarnos a evitar que la educación quede librada al azar del lugar y la familia de nacimiento.

Antes bien, la educación debería orientarse a inscribir en esas nuevas generaciones, creía Durkheim, el “ideal” de ser humano que, según esa nación, es reclamado como ciudadano. Será la sociedad la que determine los contenidos de ese ideal que la educación realiza, será ella la que defina aquellos estados físicos y morales requeridos a sus miembros. A través de estos rodeos Durkheim (1999, p. 49) llega a una primera definición:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y

desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

El ideal, luego, es formar el ser social (moral) que cada uno es.

Este proceso de formación no está exento de privaciones y coacciones. No obstante, éstas no representan casi nada frente al impulso surgido de la sociedad misma, ante la certeza de que no podríamos existir, enfatiza Durkheim, si no es en sociedad: “En efecto, el hombre no es más que porque vive en sociedad” (Durkheim, 1999, p. 53). Es esa condición social de su existencia la que lo eleva por encima de su animalidad. En virtud de la cooperación con sus semejantes ese individuo obtiene sus rendimientos, así como es gracias al trabajo de generaciones pasadas que pueden acumularse saberes, técnicas, artes.

La perspectiva sociológica clásica de Durkheim ya sospechaba del reclamo de una educación restringida al ámbito privado o doméstico, amparado en la idea de que los niños son (constituyen una posesión) de los padres. Si tomamos en consideración lo expuesto hasta aquí, si advertimos la función moral y colectiva que la educación cumple en la sociedad, no podemos más que defender el interés social y colectivo en la educación. Más aún, es el Estado, afirma Durkheim, el que debería velar por la educación de todas las infancias por igual. Ello no significa, sin embargo, que él deba monopolizar toda y cualquier iniciativa, sino que indica la responsabilidad de impedir “la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir, con toda libertad de acción, una educación antisocial” (Durkheim, 1999, p. 59). El sociólogo francés afirmaba este rol pero también advertía que la educación del Estado, desde arriba, no podría crear por sí misma los valores que configuran el lazo social, pudiendo solo reforzarlo o consagrarlo.

Durkheim no era ingenuo, él conceptualizó la complejización de las sociedades a partir de las transformaciones morfológicas y de la división social del trabajo. Tematizó los efectos morales que esta conllevaba y entendía que ese ideal estaba siendo disputado y que no era homogéneo. De allí que considerara preciso que las escuelas y sobre todo sus docentes, no se convirtieran en instrumentos político-partidarios por más justificadas que pudiesen estar sus banderas. A pesar de estas diferencias y disputas en torno a los contenidos e intereses concentrados en la educación, Durkheim (1999) afirmaba que existía cierto acuerdo transversal en un número limitado de principios (que solo podrían negarse a muy alto costo): “respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firmes cimientos de la moral democrática. El papel del Estado es el de evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas [...]” (p. 59).

Hay tres tópicos que, estando presentes en Durkheim, serán continuados y problematizados en algunos de los textos de la teoría crítica que quisiéramos

revisar. El primero es la idea, antes aludida, de desarrollar en el individuo una personalidad autónoma, el segundo es la prerrogativa social de la educación que la vuelve un asunto público político y en tercer lugar, la referencia a una moral democrática a la que la educación debería orientarse. ¿Qué pueden querer decir hoy estas tres cuestiones?

3. LA EDUCACIÓN DESPUÉS DE AUSCHWITZ SEGÚN THEODOR ADORNO

Aquello que aparecía como incuestionado para Durkheim: “los valores de la civilización” de la que era contemporáneo, aparecen bajo fuerte sospecha en parte de la generación que fue testigo —víctima y crítico— de Auschwitz. El artículo frankfurtiano clásico de esta saga de ensayos críticos es “La educación después de Auschwitz” (1966). En él Adorno afirma que cualquier debate sobre educación será vano si no se erige sobre la exigencia de que Auschwitz no se repita. Habría que tomarse al pie de la letra la enseñanza freudiana de que en el principio mismo de la civilización está instalada la barbarie para advertir cómo “la lucha contra esta tiene algo de desesperado” (Adorno, 2003, p. 80).

Esa propuesta debería abarcar al menos dos niveles: el de la formación de las infancias, primero; y el de la formación general “que establezca un clima espiritual, cultural y social que no admita la repetición” del horror (Adorno, 2003, p. 83). Asumiendo que se trata de un problema social, ha de ser la sociedad la que responda al llamado de reforzar la autonomía subjetiva de modo tal que nadie entre en los juegos violentos, destructivos, de algún colectivo que se ofrece como refugio en situaciones de crisis o amenaza.

En ese ensayo Adorno recomendaba detenerse reflexivamente en esas formas urgentes de desbarbarización. Analizar con calma la ambivalencia del deporte en las escuelas, el grado en que puede promover un cuidado por el más débil o bien incitar a la agresión y la brutalidad contra el contrincante. Se trata también de combatir una identificación ciega, por irreflexiva, con distintos colectivos que propician la disolución del yo en el espíritu de la masa. Habría que desalentar todo ritual de iniciación atado al deseo de infringir violencia y dolor físicos. Ningún ensalzamiento de la crueldad podrá nunca llevar a buen puerto. De la mano de estas reflexiones viene la crítica a una educación basada en el rigor como sinónimo de “virilidad”. “La persona dura consigo misma se arroga el derecho de ser dura también con los demás, y se venga en ellos del dolor cuyas emociones no puede manifestar, que debe reprimir” (Adorno, 2003, p. 88). La angustia cuando es reprimida puede ser redirigida en formas socio-patológicas.

También sería preciso, señala Adorno, neutralizar modalidades de identificación plena de un individuo con un colectivo, que puedan llevar a desarrollar un carácter manipulador marcado por: rasgos controladores, manía

organizadora, afectividad y capacidad de ponerse en el lugar del otro severamente bloqueada, principio de realidad exacerbado, culto a la “eficiencia”. Se trata, sintetiza Adorno, de una conciencia cosificada en la que esos sujetos parecen haberse identificado con las cosas o bien comportarse ante otros como si se tratase de cosas. Ese carácter manipulador, sostiene Adorno, es el que hizo posible el horror. Habría que interrogar cómo tal disposición se forja y, en ese camino preguntarnos antes como hoy por la relación que ella entabla con la técnica. Más aún en un mundo devenido ultra tecnologizado como el nuestro.

La frialdad es otra de las dimensiones que una educación crítica debería combatir. Ella se traduce en modalidades de des-identificación con el destino y la suerte del otro (pre-requisito para la consumación del horror). Quien no puede amar tampoco se ha sentido amado y esta condición no es atribuible al caso aislado sino a la situación intrahistórica concreta de una sociedad fundada sobre el propio interés en detrimento del interés de los otros; instruida en la competencia, en el cálculo y la eficacia. Quizás solo una cosa pueda proteger a los seres humanos de esa frialdad que conduce a la desdicha, afirma Adorno (2003): “la comprensión de las condiciones que determinan su surgimiento y el esfuerzo por contrarrestarlas desde el comienzo por el ámbito individual” (p. 93). El amor no puede ser un mandato ni germinar allí donde no hay un terreno fértil, ello solo será posible si modificamos las condiciones de producción de esas personalidades en las que trasunta la indiferencia, la apatía y, no pocas veces, la crueldad (de la que suelen ser también víctimas sus perpetradores).

El problema que ya tematizaba Durkheim y que, luego de Auschwitz problematiza Adorno, vuelve a suscitarse hoy cuando la sociedad que debería orientar la educación según el espíritu democrático o en función de que “Auschwitz no se repita” se encuentra escindida, es heterogénea en el mejor de los casos o está decididamente identificada con ideologías autoritarias, meritocráticas de mercado, desigualitarias, en el peor de ellos.

En una sociedad tal, ¿quién y desde dónde, puede establecer cómo o hacia dónde debe dirigirse la educación?

4. DESAFÍO DE UNA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRATIZACIÓN

Se ha vuelto evidente, parafraseando al Adorno de la *Teoría estética* (1970) que nada en relación a la educación es evidente. Las manifestaciones públicas de las últimas dos décadas al estilo de “con mis hijos no te metas” o “escuelas sin partido” junto a la existencia de movimientos “antivacunas” visibilizados durante la pandemia del Covid-19 que bregan por una opción “paraestatal/privada” de educación (que libre a los estudiantes de la obligatoriedad de vacunarse), exige retomar con el mayor rigor posible las reflexiones en torno a una educación para la democratización.

En este marco una primera advertencia adorniana es crucial: aquello cuya evidencia se ha perdido no puede ser restituido por un mero acto de voluntad. Lo que una parte significativa de la sociedad perdió no es restituible sin más por la “la educación”. Como si se tratara de una institución ajena y exterior, al amparo y a resguardo de las malas prácticas y/o las ideologías y prejuicios nocivos que atraviesan las relaciones sociales todas.

Quizás la pregunta por la educación que queremos deba empezar por interrogar la sociedad que tenemos para luego estimar dentro de ella no tanto la educación que “merecemos” cuanto aquella que nos *debemos* para ser mejores. Muchos autores caracterizan la sociedad que habitamos como “neoliberal” (Brown, 2015; Davies, 2016; Foucault, 2007; Fraser, 2014; Streeck, 2017). Retomando algunas de las contribuciones de Wendy Brown podemos definir al neoliberalismo como un tipo de racionalidad “que configura todos los aspectos de la existencia en términos económicos” (Brown, 2015, p. 13) minando internamente los elementos básicos de la democracia: sus vocabularios, sus criterios de igualdad y justicia, sus hábitos ciudadanos, sus imaginarios democráticos.

La configuración de sujetos e instituciones en términos económicos supone su identificación con el lenguaje y la normatividad de la empresa: criterios de inversión y rentabilidad, cálculo y eficacia, gestión o gerenciamiento, administración y estrategia. Este devenir *homo oeconomicus* en todas las esferas de la vida es una novedad de la declinación del capitalismo en su fase neoliberal que se complementa con la concepción de sí (*self*) según el modelo del “capital humano” (y su principio: la competencia) asociado cada vez más a la esfera financiero especulativa antes que a la material-productiva. Este trastocamiento cocido con métodos violentos (si consideramos que su implantación en el Cono Sur estuvo asociada a las dictaduras cívico-militares) impacta de modo notable en las disposiciones y concepciones relativas a la igualdad, la justicia, la democracia, la política.

Las consecuencias del desarrollo de esta razón neoliberal son según Brown, las siguientes: no solo somos capitales humanos para nosotros mismos, sino también para el Estado, la organización social de la que formamos parte o las instituciones por las que transitamos. El resultado es la disminución de formas de protección social, la des-institucionalización de derechos, el repliegue en lo privado y familiar como último lugar de protección o anclaje social. Al entronizarse la noción de capitales humanos lo que se consolida es la idea según la cual la desigualdad es un producto “justo” de la competencia entre iguales capitales humanos (con las consecuencias normativo-meritocráticas de mercado que ello trae aparejado): “una democracia compuesta de capitales humanos tiene ganadores y perdedores” (Brown, 2015, p. 47). Al desvanecerse la categoría de “trabajadores” pierden significación y sentido las organizaciones colectivas que podrían nuclearlos y elaborar sus demandas; cuando esta gramática avanza sobre

el Estado queda bajo amenaza no solo la idea de ciudadano sino también la noción de *demos*. La ausencia de reacciones en contra de esta neoliberalización del Estado y de sus instituciones es síntoma de la sumisión de esas subjetividades permeadas por esa racionalidad o, mejor, por esas inflexiones de la ideología neoliberal.

Junto a estos movimientos sucede también que la libertad se desplaza de la esfera de la política hacia el ámbito del mercado, subordinando de este modo no solo las nociones de igualdad y justicia antes aludidas, sino erigiendo, además, la idea según la cual toda intromisión en el mercado por parte de la política o el Estado es sinónimo de una afrenta contra la libertad (de empresa y de persona: pues ambas instancias resultan ahora idénticas).

Quizás solo falte agregar a este cuadro la preponderancia de las tecnologías y las redes sociales con las que la escuela habrá también de lidiar. Redes sociales cuyos modelos de negocios se basan en la circulación de contenidos intensos en términos afectivos, que favorecen el tráfico de formas de agresividad y violencia en volúmenes nunca antes vistos. ¿Qué puede la escuela y qué la educación en esta situación más o menos determinada?

Si el peso de la ideología cae sobre nuestras cabezas con la fuerza de la sociedad y la historia ¿cómo podríamos educar/nos para nuestra emancipación? Algo en la pregunta anticipa la respuesta: una reflexión sobre las condiciones de producción en las que se inscribe la educación revela ser insoslayable. A esta reflexión sería preciso incorporar la pregunta por la medida en que cada una y cada uno de quienes profesamos educación reproduce esas concepciones que afectan la democratización.

Hablamos de democratización porque concebimos la democracia como un proceso abierto a la conflictividad política habilitada por una sociedad, como la capitalista, asentada en una asimetría histórica de dinero, poder y capacidad tecnológica. Asumir esa condición de partida podría ser un buen inicio para la pregunta por la educación hoy. Al menos si acordamos con Adorno cuando explicita lo que concibe como *educación*: “No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino *la consecución de una consciencia cabal* [...] Lo que significa que para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados” (Adorno, 1998, p. 95). ¿De qué habríamos, entonces, de emanciparnos y de emancipar, en una educación para la democratización?

I. Si atendemos al diagnóstico elaborado antes, uno de los primeros llamados sería el de emanciparse de la presión ejercida por la ideología del

“emprendedorismo”. Ello supone librarse de una racionalidad orientada por la creencia de que uno se hace a sí-mismo, en función de un interés egocentrado, orientado por el cálculo, la frialdad y, sobre todo, la competencia como principio normativo de la organización social. La educación, más allá y más acá de los contenidos disciplinares o curriculares más o menos establecidos, debería ser, como ya decía Durkheim una educación *social*. En otras palabras, una educación moral, afectiva, que disponga a los estudiantes al conocimiento de ser producto de una historia que no nace con cada uno/a y que condiciona los modos de ver y dividir el mundo.

Un programa cuyo fin sea la democratización habrá de forjar sujetos emancipados. Pero ¿emancipados de qué? No es suficiente como creía Kant ([1784] 1966) apelar al coraje de orientarse por uno mismo (*sapere aude*). Al menos no, cuando el “sí-mismo” ha devenido uno de los núcleos privilegiados de la ideología neoliberal contemporánea. La creencia en el “sí-mismo”, incluso el mandato de ser “uno mismo”, coincide con la declinación de las condiciones materiales de realización de una vida singular. No sería el llamado al sí-mismo como instancia última, decisora, autosuficiente y abstracta, a la que sería necesario hoy apuntalar para formar sujetos emancipados, sino a la sospecha sobre esa precisa configuración ideológica del *self* que está destinado al fracaso en la realización de su deseos o bien, a la disposición hacia la crueldad sobre otros en la búsqueda irreflexiva de su realización.

El sujeto que la educación puede hacer advenir deberá lidiar con este mandato institucionalizado por el mercado de ser “uno mismo” (Honneth, 2019) para, en el reconocimiento de la igual dignidad de los otros, emanciparse de las densas tramas de la ideología neoliberal actual que pesan sobre él. En este sentido, el sujeto emancipado es uno que aloja la duda sobre esa instancia de enunciación y se anima a indagar cuánto de lo que él o ella sostiene es producto de una herencia que sin duda puede actualizar, disputar, abandonar parcialmente o torcer. Ese que duda podrá afirmarse con mayores certezas y menos temores en la red que configura su personalidad.

La edificación de sujetos autónomos constituye el elemento nodal de toda educación. Ahora bien, esa concepción de la autonomía es una muy distinta a la “autosuficiencia” y la “independencia” celebrada con estridencia en nuestra actualidad. El concepto crítico de autonomía antes de renegar de los lazos de interdependencia que anudan las relaciones humanas (y con lo no-humano), los reconoce y cultiva. El sujeto autónomo sabe que su autonomía se juega en esa red de vínculos que potencia las habilidades limitadas del individuo fragmentario, aislado y atomizado que la ideología hipostatiza bajo la máscara de la autosuficiencia.

El sujeto autónomo ha de ser capaz de desplegar una capacidad de realizar experiencia, una del tipo de la que rebasa el carácter lógico-formal asociada al experimento. Con Adorno aludimos a la capacidad de una experiencia espiritual

que conlleva la posibilidad del “desmontaje de estos mecanismos de represión y de estos esquemas reactivos que mutilan en las personas mismas dicha capacidad” (Adorno, 1998, pp. 100-101).

Trabajar en pos de esa autonomía supone así mismo, orientarse en el sentido de alentar procesos de individuación que, conscientes de la mediación social, rechacen toda modalidad de “anti-individualismo autoritario”, reaccionario o fascistoide. Habrá que reflexionar dónde pueden arraigar esos procesos de individuación en un mundo en el cual los mercados de trabajo reclaman cada vez menos esas cualidades que hacen a los personas sujetos particulares, diferenciables.

La situación es paradójica. Una educación sin individuo es opresiva, represiva. Intentar, sin embargo, que crezcan individuos como se cultivan plantas, regándolas con agua tiene, sin duda, algo de quimérico e ideológico. Hacer consciente de ello en la educación es la única posibilidad, esto es, y por volver de nuevo a la adaptación, poner allí donde resulte inevitable la concepción transparente a sí misma en lugar de la adecuación ciega [...]. (Adorno, 1998, p. 104)

II. Educar para la democratización supone, desde esta perspectiva adorniana, educar contra la barbarie, pero no tanto como “lo otro” de la educación sino como el rezago provocado en todas y todos por el avance de la tecnología. La aceleración tecnológica que la generación de Adorno solo podía avizorar ha superado ampliamente la capacidad de absorción, comprensión y manejo consciente por parte de los sujetos. Este rezago respecto del “avance tecnológico” del actual momento de nuestra civilización convive con una suerte de regresión primitiva a formas de agresividad y violencia. Como si estuviéramos poseídos por, señala Adorno:

[...] un impulso destructivo que contribuye a aumentar todavía más el peligro de que toda esta civilización salte por los aires, algo a lo que, por lo demás, ya tiende por sí misma. Impedir esto me parece algo tan urgente que subordinaría a ello los restantes ideales específicos de la educación. (Adorno, 1998, p. 105)

Ese tráfico de agresividad y violencia es muchas veces facilitado por las plataformas digitales con las cuales interactuamos de manera permanente desconociendo, la más de las veces, los mecanismos que rigen los algoritmos, las lógicas de la producción de *burbujas epistémicas* y *cámaras de eco* (Nguyen, 2018) que limitan el acceso a argumentos alternativos por omisión -humana y/o tecnológica- o bien, como en las últimas, excluyen y desacreditan de modo activo voces alternativas reforzando prejuicios y solidificando la confirmación de toda suerte de sesgos. Ello supone no solo una formación de formadores en el manejo de TIC's sino también una alfabetización en el uso de las redes sociales y las IAs.

Sin un uso crítico de aquello que hoy además de ser entorno de relaciones sociales es *medium* de configuración de subjetividades, no hay posibilidad de profundizar en un educación para la democratización.

Educar contra la barbarie no debe interpretarse en el sentido de una supresión de la agresividad propia de la condición humana que exacerban las redes sociales. Se trata de modular su tramitación violenta para reinscribirla en el lazo democrático. Una educación tal supondría asumir no solo que nadie está libre de rasgos bárbaros sino también en confiar que esas intensidades agresivas pueden redirigirse hacia un lado distinto al de la destrucción de los otros y la desgracia. Un proceso de formación orientado a la democratización buscaría neutralizar la construcción del otro como alguien intolerable así como la recaída en la fuerza física como recurso (de defensa y/o ataque) a la mano, impugnando toda racionalización que pretenda justificarla.

Junto a este programa debería desplegarse otro que mitigue la pulsión a la competencia en la que se funda, muy en especial, la lógica neoliberal actual que guarda en su seno un tipo específico de barbarie. Esta última se asienta sobre una desigualdad objetiva reinterpretada en términos subjetivos e individualizantes que resulta culpabilizadora y moralizante. La frustración y daño en la autoestima que esta lógica imprime, conduce muchas veces a un odio a las promesas igualitarias y de justicia de la democracia antes que a una crítica de las razones objetivas que se ocultan detrás de su fracaso.

Educar contra la barbarie es contribuir a una sensibilidad que rechaza y se avergüenza ante cualquier ejercicio de violencia física así como ante cualquier apelación insustantiva y/o infundada de una autoridad (o castigo). Ello no significa suprimir la dimensión de la autoridad ni tampoco la función de cierta represalia, sobre todo cuando viene asociada a la educación en la primera infancia relacionada al establecimiento de límites y a la construcción de cierta consciencia moral; antes bien, es una invitación a explicitar las razones detrás de ella. Se trata de modular la opacidad de un poder como el ejercido en la educación de las nuevas generaciones fundado en la asimetría².

² A este respecto Adorno trae a colación un estudio realizado por Else Frenkel-Brunswik donde demuestran que “son los llamados niños buenos los que de mayores se convierten en personas autónomas y capaces de ofrecer oposición y resistencia antes y más frecuentemente, que los niños refractarios, que de mayores se reúnen inmediatamente en las mesas de los bares con sus maestros y sueltan los mismos discursos. El proceso —caracterizado por Freud como la evolución normal— es el siguiente: los niños se identifican, por lo general, con una figura paterna, con una autoridad, por tanto, la interiorizan, se apropian de ella, y seguidamente experimentan, en un proceso muy doloroso y del que no se sale sin cicatrices, que el padre, la figura paterna, no corresponde al ideal del yo que aprendieron de él, lo que les lleva a separarse de él y a convertirse así, y sólo así, por esta vía, en personas mayores de edad, o lo que es igual, emancipadas. Con ello lo que en realidad digo es que el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona

III. Emanciparse supondría también hacer visibles o, mejor, dotar de los marcos interpretativos (de lectura) para decodificar las marcas de clase, género, raza, etnia, religión, nación que pesan en la distribución desigual de derechos y prerrogativas en los habitantes de nuestras naciones. Interrogar sus raíces, cuestionar sus efectos e imaginar alternativas para repararlo podría contribuir a la construcción de esas subjetividades emancipadas que reclama todo proceso de democratización.

Hacer la crítica a las formas de sujeción económico, políticas, sociales y culturales es una de las tareas a las que podría entregarse esa educación para la democratización que, no obstante, forma parte de aquello mismo que critica. Saber reconocer ese límite de su propia capacidad de destreza y transformación, forma parte de ese proceso de una educación para la democratización que ella impulsa pero que la condiciona y que no monopoliza. Una educación para la democratización contiene el elemento dinámico de la historia y las relaciones sociales. Exponer este aspecto sería igual de necesario que dar cuenta de las relaciones de dominio que no cambian, que se reproducen y continúan a lo largo de la historia. Reflexionar colectivamente sobre esos pliegues también formaría parte de esa conciencia cívico-crítica.

Como supo reconocer Kant y recuerda también Adorno la ilustración no es un estado sino un proceso. Parafraseando esta idea podemos decir que la democracia no es un lugar de llegada sino el nombre de un juego dinámico de disputas orientadas a la ampliación de derechos y la realización de la justicia social en una sociedad estructurada sobre la herida provocada por la fractura entre poseedores y desposeídos. Esa contradicción social es la que la democracia lejos de callar ha de exponer, ofreciendo instrumentos pacíficos para tramitarla y contribuyendo al encuentro de soluciones para subsanarla. La búsqueda de sujetos emancipados debería partir por el recuerdo de las modalidades de dominio y heteronomía de la que somos aún contemporáneos. El verdadero desafío de toda educación debería consistir en crear disposiciones intelectuales y afectivas, que manifestando actitudes de hospitalidad hacia el otro y la diferencia sean intolerantes a las casusas que se esconden tras el crecimiento de la desigualdad, la discriminación, la agresividad y la violencia que erosionan las formas de existencia y relación social de las sociedades democráticas del presente.

Una economía no emancipada en una sociedad no emancipada difícilmente pueda hacer lugar a una educación para la democratización: en esa contradicción y en esa paradoja se emplaza la tarea docente que se quiere crítica y libre. En ella se espera que “las personas que creen necesario caminar en ese sentido influyan del modo más enérgico para que la educación sea una educación para la contradicción y la resistencia” (Adorno, 1998, p. 125). Esta resistencia a la

emancipada presupone, como momento genético suyo, el momento de la autoridad” (Adorno, 1998, pp. 120-121)

“adaptación” y/o al conformismo podría enunciarse, en esta tradición crítica, como una lucha contra todo “realismo”. La educación debería poder combatir la percepción de que “las-cosas-son-como-son” y nutrir la idea de que podrías ser “de-otro-modo”. Ese “otro modo” no habría de festejarse *in abstracto* pues implica en sí mismo una potencia regresiva. La imaginación y creatividad popular será la enargada de delinear qué otro modo de ser de las relaciones sociales, de la sociedad, de la economía y la política podrán resultar emancipatorios para las mayorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. W. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach. Morata.
- Adorno, Th. W. (2003). *Consignas*. Amorrortu.
- Althusser, L. (1999). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI.
- Brown, W. (2015). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Davies, W. (2016). El nuevo neoliberalismo. *New Left Review*, 101, 129-143.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Coyoacán.
- Foucault, M. (2007). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2014). Tras la morada oculta de Marx. *New Left Review*, 86, 57-76.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. ([1784] 1966). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171408.pdf>
- Thi Nguyen, C. (2018). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161. DOI: <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>
- Streeck, W. (2017). *¿Cómo terminará el capitalismo? Ensayos sobre un sistema en decadencia*. Traficante de sueños.

CAPÍTULO 4

CARÁCTER PROPOSITIVO DE LA PEDAGOGÍA LUEGO DE LA DESNATURALIZACIÓN PRODUCTO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN

Judith Naidorf y Melisa Cuschnir¹

1. INTRODUCCIÓN

La verdad no está de moda. Está tan naturalizada la mentira disfrazada de posverdad y la difusión de argumentos que apelan a la amnesia histórica así como a su falseamiento que la investigación educativa, luego del primer cuarto de siglo de los dos mil, requiere un momento específico para repensarse. Las grietas pedagógicas y las teorías educativas que ocultan propuestas de política educativa mercantilizadas nos conmina a volver a lo particular que diferencia a la disciplina propositiva en educación. La pedagogía no es solo contemplativa, ni descriptiva sino que propone, se asume parcial y orientada a fines y por eso fue tan criticada por el paradigma empírico analítico y acusada de no científica. Ya superados los debates sobre el estatus epistemológico de la investigación en educación y su especificidad resta hoy volver una vez más a describir qué consideramos es la función de ésta y su relación con la verdad.

En este texto argumentaremos a favor de la tensión constitutiva entre la verdad en su sentido de evidencia contrastable —no por ello carente de historicidad— y el carácter propositivo, es decir orientado a la acción y al futuro de la pedagogía como disciplina. ¿En qué sentido puede ser verdad o se puede valorar el carácter científico de la pedagogía cuando en su objeto (la educación) es en su esencia cambiante y se expande a medida que lo conocemos?

El carácter propositivo de la pedagogía le confiere un status problemático particular en término del objetivo científico de la búsqueda de la verdad. Sin embargo, argumentaremos aquí que mas que una debilidad esta tensión se convierte en una potencialidad en su carácter performativo.

La propia caracterización de la verdad y los regímenes de verdad entendidos como las relaciones que ligan las manifestaciones de la verdad con

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

sus procedencias y con los sujetos que operan sobre ellas implica aquí vincular a la misma con la caracterización de la pedagogía como campo de disputa.

Sin llegar a adentrarnos en la vinculación foucaultiana entre verdad, poder, paralogismos, veridicción recuperamos aquí el análisis de la vinculación tensa pero fructífera entre propuesta y verdad.

2. LA VERDAD Y LA PROPUESTA

2.1. De los acontecimientos incuestionables como verdad

Transcurría el año 2014 y Michael Apple nos visitó en la Universidad de Buenos Aires. En su alocución hizo constante referencia a la verdad como aspecto relevante a recuperar en nuestra indagación teórica, al lugar que debía ocupar según su parecer y como aspecto a destacar en el actual contexto. Nos llamó la atención su insistencia producto de nuestro pensamiento heredero de las discusiones posmodernas de los 90 y de la falta de tendencia (*trendy*) de la búsqueda de la verdad como objetivo de la ciencia o cualquier referencia a lo esencial que había quedado quebrada en fragmentos.

Cuando le consultamos sobre tal referencia y pidiéndole ejemplos de aquello que consideraba verdad nos señaló el mural del aula donde disertaba y dijo: eso es verdad. Nos señalaba las fotos de los desaparecidos de la última dictadura militar que habían sido docentes y estudiantes de nuestra casa de estudios.

Esa experiencia nos permite iniciar aquí un análisis sobre los regímenes de verdad en educación y en particular por la conflictiva convivencia entre la proposición y la verdad.

2.1.1. *Verdad, pedagogía y ciencias de la educación*

Los debates acerca de la cientificidad de la pedagogía o los estudios acerca de las ciencias de la educación son un debate constitutivo en nuestro campo. El campo pedagógico (Cabaluz, 2015) es entendido aquí como un espacio de disputa, de luchas de distinto tipo, como un espacio que no es pacífico, no es universal, tampoco es neutral ni objetivo y se encuentra atravesado por relaciones de poder. A su vez, este campo es político, establece jerarquías donde intervienen distintos grupos de intelectuales, académicos, profesionales, trabajadores e instituciones que disputan la autoridad legítima en búsqueda de construir hegemonía.

El campo, puede entenderse como metáfora espacial, inspirada en el concepto de campo científico de Pierre Bourdieu (1994), en donde conviven diferentes corrientes pedagógicas que ocupan lugares hegemónicos y subalternos que dan cuenta o invisibilizan prácticas y saberes. El campo pedagógico asume la

particularidad de ser al mismo tiempo un campo de saber, de reflexión y de acción. En este sentido, podemos comprender al campo pedagógico como un campo de praxis.

En el marco de estas disputas, tanto corrientes como discursos pedagógicos se instalan y ocupan lugares hegemónicos bajo la pretensión de verdad.

Los principios legitimadores de pretensiones de verdad sostenidos por determinadas voluntades de poder o grupos de poder permiten comprender la idea de régimen de verdad procurando desnaturalizar un conjunto de principios, normas, saberes y prácticas que definen qué es la verdad y qué no lo es. La definición de ciencia que se inscribe desde una supuesta objetividad, neutralidad y libre de ideología que sustenta el paradigma empírico analítico hegemónico se arroga la pretensión de ser el método válido para el arribo a una verdad empírica, demostrable y directamente relacionada con algo externo al propio lenguaje que lo nombra. Desde dicha postura, si tenemos claros los límites de nuestro referente empírico, sea este físico o conceptual, será más fácil producir algún tipo de verdad acompañada de la construcción teórica (Plá, 2022).

La perimida discusión sobre la científicidad de los estudios sobre la educación que inundaron la literatura del siglo XX han dejado como consecuencia un desgaste poco fructífero sobre la función de los estudios pedagógicos.

El cuestionamiento del estatus epistemológico de la pedagogía fue primariamente definido por el carácter metafísico del conocimiento producido. Durkheim (1974) expone una fuerte crítica a la pedagogía acusando una construcción de especulaciones en contraposición al método científico, ya que “su objetivo no consiste en describir o en explicar lo que es o lo que ha sido, sino en determinar lo que debería ser (...) no se proponen expresar con fidelidad ciertas realidades, sino promulgar unas cuantas reglas de conducta” (p.121).

La inútil tendencia a homologar el objeto educación a otros objetos de investigación ha conducido al no reconocimiento de su esencia cambiante, siempre orientada a fines y contextualizada. Durkheim, considera a la educación como un hecho social plausible de ser aprehendido mediante la observación metódica y capaz de extraer las leyes que dominan su evolución y las causas que la explican. Sin embargo, la educación es un objeto de estudio abierto (Sacristan, 1998), que muta y se expande al conocerlo, tiene lugar en un contexto específico responde a fines y múltiples influencias.

Durkheim (1974) realiza una crítica a la pedagogía por no haber sido más que “una forma de literatura utópica” (p.129). Recuperar lo utópico como un componente fundamental de la pedagogía como nos propone Sacristan (1998) resalta su carácter propositivo. La utopía nos posibilita aumentar los límites de la capacidad humana, es el horizonte al que se sueña con llegar a un inédito viable en términos freireanos. Nos permite dar cuenta de un futuro deseado.

En tiempos de exacerbación de las virtudes de la incertidumbre y de post verdad volvemos a colocar el rol de la propuesta y su relación conflictiva con la verdad porque no puede ser verdad algo que refiere al futuro, es decir, aún no existe.

He aquí un hecho que se explica por las formas que ha asumido la tradición en investigación científica y lo que una tesis es y no es.

Una tesis es una argumentación fundamentada que en la tradición hegemónica no puede incluir proposiciones sino solo resultados de investigación empírica o teórica que permitan la comprensión de un fenómeno como principal ejercicio de acumulación de conocimiento. La recomendación de propuestas para la toma de decisiones para la acción, desde la perspectiva clásica y hegemónica, no forma parte del contenido *sine qua non* de los resultados de investigación y por tanto tampoco la propuesta de acción.

Al respecto Catalina Wainerman en el clásico libro “La trastienda de la investigación” editado con Ruth Sautu afirma que existe una confusión entre producción de conocimiento sobre la realidad y elaboración de políticas y/o planes de acción para operar sobre ella. Al respecto afirma que es loable que el propósito de una investigación sea mejorar, modificar o cambiar la realidad pero que el objetivo de la misma debe limitarse a conocer, dar información fáctica para diseñar políticas. Al respecto la autora distingue entre producir y aplicar conocimiento y entre lo que es y no es investigación científica en ciencias sociales (Sautu, 2011).

Aquí la investigación en pedagogía se encuentra en una trampa por lo que su objeto específico que no es la didáctica, ni la historia de la educación ni las otras disciplinas en que se han compartimentado las ciencias de la educación encuentra su límite porque en su esencia está el componente propositivo.

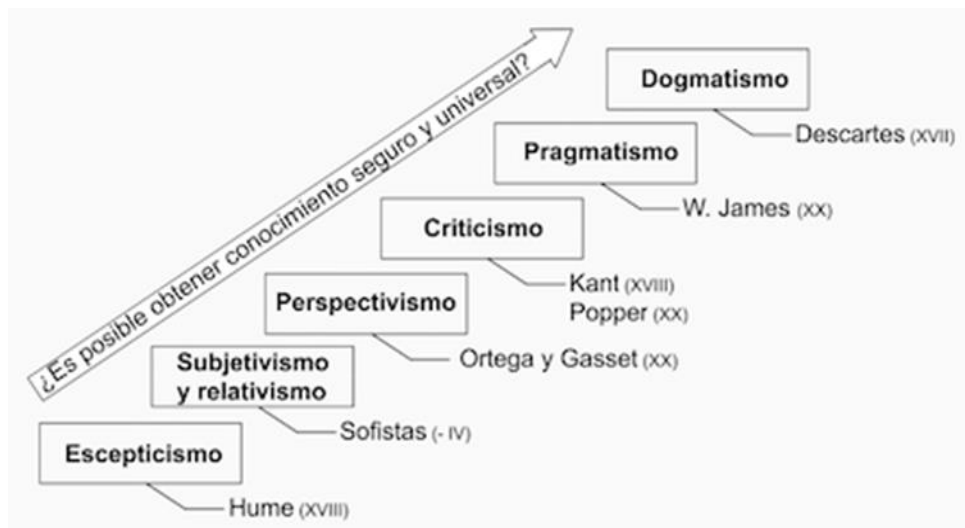
La pedagogía implica la mirada integral, social, cultural y políticamente comprometida con la comprensión pero también con la intervención y la transformación de la educación. No es solo contemplativa, de ahí la crítica a una supuesta no científicidad desde una definición de ciencia restringida a la observación y comprensión de los fenómenos pero no a la intervención en la misma. De ahí su esencia particular, por un carácter propositivo que le es inherente. Nuevamente el vínculo entre la propuesta y la verdad se encuentra tensionado por el carácter aspiracional y la verdad como adecuación entre una proposición y el estado de cosas que expresa.

La verdad ocupa un lugar relevante en función del inevitable encubrimiento de la arbitrariedad cultural que supone toda acción pedagógica que si no la

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

asumimos como tal conduciría a la paradoja de Epiménides el embustero² (Bourdieu, 1970).

No es posible desarrollar aquí todo lo que implica el debate etimológico y filosófico sobre la verdad, pero una ruta posible para la lectura complementaria podría manifestarse a través del siguiente cuadro.



Fuente: Disponible en <https://acortar.link/uchwjx>

² “O bien ustedes creen que yo no miento cuando les digo que la educación es violencia (simbólica) y mi enseñanza es ilegítima y por tanto no pueden creerme; o bien ustedes creen que yo miento y mi enseñanza es legítima y por tanto no pueden creer tampoco en lo que yo digo cuando digo que es violencia. Para extraer todas las implicaciones de esta paradoja, basta imaginar todas las aporías a las que llegaría quien quisiera fundar una práctica pedagógica en la verdad teórica de toda práctica pedagógica: una cosa es enseñar el relativismo cultural, o sea, el carácter arbitrario de toda cultura a individuos que ya han sido educados de acuerdo a los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o clase; otra cosa sería pretender dar una educación relativista, o sea, producir realmente un hombre cultivado que fuera el indígena de todas las culturas...He aquí la prueba, por reducción al absurdo, de que la condición de ejercicio de toda acción pedagógica es, objetivamente, el desconocimiento social de la verdad objetiva de la acción pedagógica” (Bourdieu, 1979, pp. 52-53).

2. LA VERDAD Y EL LUGAR DE LA UNIVERSIDAD

En un contexto de post verdad donde los discursos sin fundamento ni raíz teórica se presentan como incuestionables la palabra de la universidad juega un rol que aquí pretendemos destacar.

Jacques Derrida (2002) planteó que a la universidad se le debería reconocer, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición. Frente a esta idea, sugiere referirse a la universidad como un espacio público de reflexión crítica. Una universidad sin condiciones es aquella que sea capaz de pensar-se en la complejidad de los requerimientos sociales de un compromiso público con la crítica social. Derrida afirmó que el profesorado profesa y con ello expone un interesante juego de palabras con enorme sentido. Profesa una verdad provisoria pero promete hacerlo con fundamento y como un acto de fe en las humanidades. Ese ejercicio lo realiza con argumentos y basamento teórico explicitado. Al respeto afirma que la universidad hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad (Derrida, 2002). Sin embargo en la universidad sin condición, aquella en la que se ejerce el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, no deja de existir ese compromiso con la verdad tal como afirmamos anteriormente.

2.1. La universidad y la co-construcción de conocimiento

El reconocimiento de sujetos, instituciones y saberes que quedaron “fuera” de las instituciones legitimadoras del conocimiento ha impactado en las epistemologías y en los ensayos y búsquedas de formas colectivas de producción de conocimiento. Esta aspiración enunciada es parte del camino errante que transita hoy la vinculación de la universidad con la sociedad.

De Sousa Santos (2009) discute la relación universidad - sociedad planteando la necesidad de que la universidad recupere su legitimidad junto a la sociedad. El autor invita a fundar una Epistemología del Sur, para la cual es necesario construir desde la universidad una “ecología de saberes” que consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes laicos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, indígenas, bajo el supuesto de que en este diálogo, no solo se enriquecen los saberes sino además se constituyen bases para la creación de comunidades epistémicas más amplias.

Según el autor, la ecología de saberes implica la búsqueda de credibilidad de los conocimientos “no científicos” lo cual no conlleva necesariamente a desacreditar el conocimiento científico. La premisa es que éstos últimos deben ser recuperados en un contexto más amplio de diálogo con otros conocimientos. En las condiciones actuales, dicho uso del conocimiento científico se presenta como contrahegemónico. En ese sentido, la

confrontación y diálogo entre saberes implica el llevar a cabo la misma operación entre los diferentes procesos a través de los cuales las prácticas que sean diversamente ignorantes se convierten en prácticas que sean también diversamente conocedoras (Sousa Santos, 2009, 2018).

A su vez, el autor argumenta en contra de la visión que busca reducir la ciencia a un único modelo epistemológico como ideal de la cientificidad. Rebate dicha idea a partir de la valoración de la diversidad de prácticas situadas que coexisten de manera interrelacionadas en una “ecología de las prácticas” citando a Stengers (1996, 1997). En la misma línea, Lander (2000) plantea que la universidad representa históricamente en Latinoamérica un modo más de colonización. En términos históricos esto se cristaliza con más fuerza en la colonialidad del saber, como una imposición de la legitimidad de un modo de conocer como único válido pretendidamente bajo parámetros objetivos procurando construir verdades universales. Los otros saberes posibles serían por tanto carentes de legitimidad, bárbaros y superfluos. Según Guelman (2015), dicho problema parte de reconocer que en los propios espacios de la universidad existen contradicciones y espacios transformadores. La autora afirma que en la relación de la universidad con su contexto se manifiesta también la imposición de aquellos saberes legitimados. Esto ocurre a través de la intervención, de las formas que adquiere la producción de conocimiento así como también en la formación de sus especialistas, profesionales e investigadores. Sin embargo y de manera simultánea también tienen lugar otras relaciones posibles de saber-poder entre la ciencia, la universidad y la sociedad. Cobra fuerza en su posición la apertura a la búsqueda de caminos de encuentro entre las necesidades populares y las acciones y políticas de formación, producción de conocimiento e intervención de las universidades.

Rita Segato (2013) plantea la necesidad de la disposición de los y las investigadores para ser interpelados por comunidades y pueblos, por el intruso, el diferente. Ya no se trata de “dirigir la mirada hacia el otro con la finalidad de conocerlo sino la de posibilitar que nos conozcamos en la mirada del otro” (p. 12) preguntándonos; ¿Qué nos pide? ¿Qué nos demanda?, aunque esa demanda sea potencial o efectiva (Sirvent, 1998). Segato fundamenta la necesidad de construir una disciplina atenta a la solicitud de conocimiento necesario, útil, válido, que pueda servir a aquellos en quienes nos miramos, para colaborar en la resolución de los problemas que nos plantean en su interpelación. Se trata de concebir una disciplina social “interpelada, solicitada, demandada por los pueblos que por un siglo le sirvieron de objeto” (Segato, 2013, p. 14)

En tiempos de 140 caracteres y videos cortos de impacto visual las afirmaciones no tienen lugar para ser fundamentadas. De ahí el lugar relevante que adquiere la universidad como espacio más allá de la transmisión de conocimiento, como espacio de reflexión, cuestionamiento y búsqueda de justificación de las verdades.

3. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO, TEORÍA EDUCATIVA Y SABERES PEDAGÓGICOS

3.1. Más allá de la comprensión de lo educativo: la propuesta

La tesis que aquí proponemos destacar es aquella que insta a diferenciar el objeto de estudio de la pedagogía (la educación) de su caracterización como disciplina propositiva. Durante un siglo y cuarto hemos debatido sobre la cientificidad de la pedagogía para arribar al momento actual en el cual la respuesta excluyente por un sí o no, no nos satisface ya que no responde a un problema teórico sino que corresponde si debería o no recibir financiamiento de las instituciones científicas, si los y las investigadores/as en educación poseen el mismo status que sus colegas de otras ciencias sociales y humanidades, es decir si hacemos ciencia o no.

La visión de la investigación desde una perspectiva empírico analítica, comprendida como una acción desinteresada, con vistas a aquello que, de antemano, no estaría destinado a ninguna finalidad utilitaria confronta con la siempre intencionada investigación en educación.

Excede a este texto las discusiones epistemológicas acerca de qué es ciencia, las limitaciones de la perspectiva positivista que excluye la intervención o las propuestas de su órbita de incumbencia, sin embargo, es necesario aclarar que los supuestos y los preceptos que otorgan validez al conocimiento científico también corresponden al análisis epistemológico. Cómo se lleva a cabo una determinada investigación científica, cuáles son sus fundamentos y sus productos o resultados implica una toma consciente de posición. En este sentido, queda claro que toda teoría presupone una cierta noción de sujeto, de métodos para generar un nuevos conocimientos y de fines sean explícitos o no.

Resulta pertinente recuperar algunas definiciones que propone Popkewitz (1984) acerca de la coexistencia de paradigmas que definen y estructuran la práctica de la investigación dentro de las ciencias de la educación. Cada uno de ellos presupone concepciones, tradiciones y compromisos. En este sentido, el autor plantea que la práctica investigativa que da fundamento a los argumentos esgrimidos como válidos también necesita ser analizada en perspectiva histórica, política e ideológica y cada paradigma responde a posiciones al respecto de ellas. (Naidorf y Cuschnir, 2019)

A su vez, retomamos los aportes de Carr (1990) para problematizar como la teoría educativa no responde unicamente a una necesidad de sustentación de nuestras creencias y acciones. Afirma el autor que la teoría educativa es el nombre que le damos a varios intentos fútiles, que se han realizado durante los últimos cien años, para colocarnos fuera de las prácticas educativas y así explicarlas y justificarlas. Sin embargo, no podemos tomar una posición fuera de la práctica

porque esta está imbricada, la praxis aquí no es un concepto puramente abstracto sino el eje central de lo que la pedagogía implica.

Según Silber (2007) esto implica el borramiento de la clásica dicotomía entre conocimientos y saberes para sostener que las prácticas educativas no están aisladas de las experiencias de quienes actúan (docentes, tomadores de decisiones). La relación entre teoría y práctica desplaza a la primera de su lugar prescriptivo, como contexto de origen y a la práctica de la subordinación de la teoría, en una especie de diálogo entre los múltiples planos y niveles en el proceso de producción de conocimiento (Silber, 2007).

Buenfil (2021) afirma que la teoría educativa es una práctica histórica, social y epistemológica. Explica que no se trata de un conjunto de ideas que flota en el aire, sino que se corporiza en sujetos, instituciones, grupos, preguntas, y dialoga con su tiempo y también conecta tiempos y espacios distintos. Dussel (2021) señala que dicho planteo cobra mayor valor en medio de los actuales debates sobre la investigación educativa y su relevancia para la sociedad: ¿quién y cómo define esa relevancia? ¿Tiene la teoría alguna relevancia? ¿Cómo acercarse a lo que produce la renovación teórica en plazos menos inmediatos que las urgencias del presente?

3.1.1. La verdad no esperada o serendipia

Solo en la inmersión en la práctica y en el trabajo mancomunado con el ejercicio de la enseñanza pueden aparecer aquellos postulados que se imponen como hallazgos relevantes y que requieren ser revisados en un ejercicio reflexivo en un tiempo otro. Utilizaremos aquí la referencia a la serendipia en tanto oportunidad de la aparición de lo que no ha sido deliberadamente buscado y que sin embargo se impone como nueva oportunidad de saber.

El nombrar esa novedad y contrastarla con la historia de las ideas permitirá no caer en redundancia como las que cada determinado tiempo pretenden suponer la existencia de algo inédito que en realidad había sido abordado en un tiempo pretérito. Como ejemplo de lo anterior se destacan los supuestos “gurues”³, que desconocen los postulados del escolanovismo, no fundamentan teóricamente sus postulados y apelan al más llano sentido común.

La retórica o lo que comunmente se denominan verdades de perogrullo se mezclan con descalificaciones al docente en particular y su histórica culpabilización con sentido político de flexibilización laboral y su ajuste a modelos precarizados.

³ Ver al respecto el libro “La nueva educación” de la mediática Laura Lewin.

3.1.2. *Lo inédito ¿viable? y la verdad*

Paulo Freire propuso la categoría de inédito viable definiéndola como aquella acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida (Freire, 1970, p. 27). Lidia Rodríguez (2015) explica que el inédito viable se activa a partir del reconocimiento de la posibilidad de superar las situaciones límite y que en ellas se encuentran razones para la esperanza y la desesperanza. Lo que resulta interesante es la discusión que podemos proponer aquí sobre la viabilidad de lo inédito, lo que cual es imposible de comprobar hasta que la misma es puesta en práctica. Quizá el agregado de la viabilidad de lo inédito procuraba posicionarse en un criterio de posible verdad en función de dar mayor sustento al argumento propuesto.

En la práctica vale destacar que en toda la obra de Paulo Freire la proposición no busca estar ausente. Aquello que se pretende se encuentra en cada uno de sus textos y forma parte de la construcción de un destino que no está trazado sino que debe ser producto de la acción. En palabras de Adriana Puiggrós “es la necesaria convicción prospectiva del educador, su esperanza de futuro, de continuidad de la historia. Solo dando una oportunidad a la historia se justifica la identidad del educador” (Puiggrós, 2021, p. 11).

4. DISCURSOS QUE SE PRESENTAN COMO VERDADES, O VERDADES DE PEROGRULLO

Revisitar principios epistemológicos de la pedagogía y las ciencias de la educación nos brinda una mirada comprensiva, crítica y problematizadora de las nuevas recetas pedagógicas, de sus fines y también de su sentido común. El miedo a la incertidumbre fue paleado con recetas simples, de seguridad fingida, respuesta rápida, solución supuestamente holística, pero capaz de reducir los dilemas que paradójicamente hacen también las veces de motor de la reflexión colectiva. La esperanza y la alegría han sido también objeto de adulteración y falsificación (Naidorf y Cuschnir, 2019).

Estudiar las corrientes pedagógicas en disputa, identificar y visibilizar sus fundamentos resulta una tarea primordial en un contexto donde florecen las modas educativas. Frente a los discursos del consenso que predominan en los grandes medios de comunicación, nos toca, desde una mirada crítica la tarea de desarmar los paquetes educativos que propone el mercado envueltos en moños pretendidamente asépticos.

Las verdades de perogrullo son aquellas certezas que por notoriamente sabida es necedad o simpleza decir las. La diferencia entre las verdades tal como las definimos al principio y las verdades de perogrullo permite que incluso quienes no poseen una mirada pedagógica opinen, expliquen y argumenten sobre

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

aspectos de la educación (Ej. Neurocientíficos⁴, figuras mediáticas que realizan programas para niños⁵, periodistas, etc.)

La afirmación de la necesidad de una mejora de la educación respecto de su caracterización actual funciona como condición suficiente para justificar reformas viejas, refutadas y descontextualizadas como la libertad de elegir que permiten los bonos o *vouchers* educativos. La relevancia de la calidad de la educación, sin definir sus indicadores, también funciona como argumento que se monta sobre plataformas que la conciben como atributo excluyente.

5. A MODO DE CIERRE

Recuperar el carácter propositivo de la pedagogía en la investigación implica otros modos de legitimar nuestras producciones científicas, centradas en los sujetos y en los contextos.

Se trata de problematizar el sentido vivido, trascender y asumir-se en el tiempo, es decir, la pedagogía plantea el reto de comprender proponiendo (Naidorf y Ordoñez, 2022).

Junto a Quintar (2008) entendemos que la pedagogía se enmarca en un proceso socio-histórico-cultural en el cual la memoria y el olvido ocupan un lugar preponderante en la reconstrucción y reconfiguración de sentidos en el presente que arrastra un pasado y articula opciones de futuro para no quedarnos atrapados en un presentismo sin sentido y alienante.

Walsh (2013) propone localizarnos en fisuras y grietas con el objetivo de provocar, estimular, construir, generar y avanzar con cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y acciones. A su vez, Ramallo (2019) invita a pensar una pedagogía que transgreda, interrumpa, desplace e invierta conceptos y prácticas heredadas, que hagan posibles diferentes conversaciones y solidaridades para no desaparecer, para existir y para tomar la ruta de la insurgencia. Propone mirar a la pedagogía términos vitales, que se ocupa de las resistencias e irreverencias que en la arena pública asumen las decisiones que nos afectan (Ramallo, 2019).

⁴ Al respecto recomendamos ver las referencias a los neuromitos (<https://acortar.link/I0wSmY>) y a las falacias ideológicas y mereológica (<https://acortar.link/WbdYJ0>) que expone con maestría Flavia Terigi. En dicha conferencia denominada “Entre cerebros y emoticones: políticas y prácticas educativas” dictada en la Universidad Nacional de La Plata (<https://acortar.link/YBp0gi>) en la que Terigi desmenuza los argumentos falaces en torno al uso inadecuado de las neurociencias en educación.

⁵ Vale recordar la contratación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a la actriz Cris Morena para capacitar maestros de escuela en servicio.

La investigación en educación se comprende en la acción educativa, no con el objetivo de prescribirla o evaluarla, desde categorías externas a sus propias lógicas de producción. Zoppi (2022) afirma que la investigación se constituye en educativa porque: conmueve, conmina a la reflexión, esclarece y cuestiona los conocimientos subyacentes, modifica a sus actores y genera en ellos la conciencia de sus propios aprendizajes en el proceso y de sus capacidades intelectuales para desarrollarlos. También si promueve valores deseados como la participación real, la solidaridad, el compromiso, el respeto y la tolerancia, de comprensión de lo social. De este modo podremos intervenir “produciendo saberes” en el campo específico de las acciones educativas (Zoppi, 2022).

Para ello la pedagogía nos permite en su síntesis lidiar con los regímenes de verdad, con las opciones preferidas y los elementos que nos permiten comprender las teorías educativas que sustentan las múltiples afirmaciones y proponer la intervención deliberada sobre el objeto que estudia: la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Revista Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 131-159.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Editorial Laertes.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condiciones*. Editorial Trota.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1978). *Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación*. En A. Escolano (Comp.), *Epistemología y educación* (pp.158-167). Sígueme.
- Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la escuela de agroecología del mocase-vc (2009-2012)*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- Lander, E. (2000). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. CLACSO.
- Naidorf, J. y Cuschnir, M. S. (2019). La grieta pedagógica: temas de educación del siglo XXI. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(3), 813-826.
- Naidorf, J. y López Ordoñez, C. (2022). La poiesis de la pedagogía. *Analecta Política*, 12(23), 01-24-. DOI: <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a07>

Carácter propositivo de la pedagogía luego de la desnaturalización producto de la investigación científica en educación

- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- Puiggrós, A. (2021). Lecturas de Freire. *Perfiles Educativos*, 43(Especial), 11-21. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61017>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no-parametral: senderos hacia la descolonización*. IPECAL.
- Ramallo, F. (2019). ¿Pedagogía cuir?: Un elogio a su descomposición. *Educación y Territorio*, 9(16), 47-62.
- Rodríguez, L. M. (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Sautu, R. (2011). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 53-80). Ediciones Manatíal
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Prometeo libros.
- Silber, J. (2011). Lo pedagógico en las teorías y corrientes sobre la educación. En F. Hillert, M^a J. Ameijeiras y N. Graziano (Comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (1999). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Cuaderno de cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Ediciones Manatíal.
- Zoppi, A. M. (2022). Investigación educativa y pedagogía, un desafío político epistemológico. *Encuentro educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 3(2), 141-171.

CAPÍTULO 5

PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE LA MEDIATIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN: RETOS DEMOCRÁTICOS EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Ezequiel Ipar y Lucas Reydó¹

1. INTRODUCCIÓN: LOS CAMINOS DE LA CRÍTICA

En el último tiempo se ha discutido la idea de un cambio en la educación que surgiría de la generalización del uso de tecnologías digitales en un variado espectro de procesos de formación y capacitación. El sentido de estos cambios estaría determinado por las urgencias para adaptarse a los retos del futuro mercado de trabajo y la *democratización* de lo que permanece enclaustrado en el campo educativo tradicional. Conceptos como los de *ciudadanía digital* y *educación en entorno digital* (Cabello y Lago Martínez, 2023) delimitan con claridad una primera aproximación a este campo de estudios. La emergencia que provocó la pandemia del coronavirus no hizo más que amplificar el alcance de estas discusiones, facilitando en algunos casos el llamado a la adaptación acelerada, como si la digitalización del proceso educativo solo implicara cambios que aportan beneficios y, por lo tanto, no serían susceptibles de críticas o dilaciones en su implementación. De hecho, la mediatización durante la pandemia de la educación sirvió para que se expandiera la fantasía de un universo cultural que se democratiza a través de la superación de los obstáculos que impondrían las escuelas y las universidades tradicionales. El inventario de las ventajas que tendríamos a la mano con la digitalización es muy extenso: horarios flexibles, accesibilidad remota, gestión económica de los recursos (especialmente de los recursos humanos), mayor cantidad de herramientas informáticas disponibles y adaptación a las formas de comunicación de las nuevas generaciones.

En este trabajo nos interesa problematizar la imagen de la democratización de la educación a través de la incorporación de las tecnologías y las plataformas digitales en el proceso educativo. Quisiéramos señalar problemas de la digitalización de la educación, reflexionar sobre posibles riesgos y pensar caminos para enfrentarlos en su complejidad paradójica.

¹ Universidad de Buenos Aires.

Los abordajes críticos de los sistemas educativos han estado siempre atravesados por interrogantes que trascienden los problemas pedagógicos vinculados al desarrollo cognitivo de los jóvenes y los criterios de eficiencia referidos al funcionamiento de estos sistemas dentro de la sociedad. Los abordajes críticos revisan los desafíos cognitivos que debe enfrentar el diseño de las prácticas educativas, así como los problemas organizacionales que deben garantizar la eficiencia de esas mismas prácticas en su relación con la sociedad a través de otras preguntas, señalando problemas que, por lo general, tienen un contenido ético y abordan las implicancias políticas de la educación.

Si tuviéramos que esquematizar las orientaciones que siguen los estudios críticos en el campo educativo encontraríamos, en primer lugar, los análisis que se centran en las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes dentro de la oferta educativa disponible. Estas condiciones efectivas de acceso (aranceles, cupos, relaciones sociales previas, conocimientos extracurriculares, etc.) son las que habilitan (más allá de las condiciones legales o ideales) a los individuos a ingresar al sistema educativo y, por lo tanto, dan el acceso real a las oportunidades de formación y reconocimiento simbólico. Las miradas críticas se enfocan en estos casos en el estudio de la estructura de las barreras visibles e invisibles que se erigen dentro del sistema educativo frente a las identidades, los recursos o los hábitos de los miembros de diferentes grupos o clases sociales desfavorecidas, como en el estudio clásico de Bourdieu y Passeron:

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades —particularmente en materia de éxito educativo— como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales. Se trate de la enseñanza propiamente dicha o de la selección, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes: sí, en el curso del año lectivo, le sucede adaptar su enseñanza a algunos, es a los "menos dotados" a quienes se dirige y nunca a aquellos a los que su origen social convierte en más desfavorecidos. (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 103)

Un segundo enfoque crítico es el que interroga a los sistemas educativos a partir de una serie de preguntas que son fundamentalmente éticas. Estas preguntas éticas, que son un llamado y un programa de reflexión sobre el papel de la educación en las sociedades democráticas, quedaron sintetizadas en la formulación de Adorno: "La exigencia de que Auschwitz no se repita es la

primera de todas las que hay que plantear a la educación”². La mayoría de los sistemas educativos contemporáneos no pueden obviar este tipo de interrogaciones sobre sus propios fines sin complicidad con los horrores del siglo XX. En el caso de la Argentina posdictadura este tipo de mirada crítica se entiende perfectamente con una mínima transformación de la consigna de Adorno: “que la ESMA no se repita es la primera exigencia para la educación en Argentina”.

El tercer enfoque crítico que tenemos que reponer en esta rápida revisión es aquel que se enfoca no tanto en los problemas de acceso o los problemas éticos implicados en el sistema educativo, sino en las exclusiones y las violencias culturales que se ejercen imperceptiblemente en la planificación democrática y racional de la educación, fundamentalmente a través del diseño de sus programas, contenidos y normas (Popkewitz, 2000). En este caso lo que se señala a través de la crítica es el efecto normalizador de injusticias culturales y epistémicas que subyacen en los paradigmas del saber que informan los contenidos, las secuencias y el orden en los programas curriculares, así como sus métodos y sus estrategias de evaluación privilegiadas.

La mirada crítica sobre la educación que queremos desarrollar en este trabajo dialoga con las tres perspectivas anteriores, pero pone el énfasis en un aspecto que hasta aquí parecía secundario o colateral, a saber, la relación entre los procesos educativos y las plataformas tecnológicas que lo transmiten y, en parte, lo correalizan. Nuestro enfoque se centra entonces en el análisis crítico de la relación entre tecnologías y sociedad, en la medida en que éstas impactan en los nuevos procesos educativos tanto en la estructura de las barreras de acceso, en la estandarización de los programas y las normas y en la dimensión ética de la

² El planteo de Adorno es significativo, tanto por la contundencia de su llamado, como por el modo en el que lo justifica: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación. Precede tan absolutamente a cualquier otra que no creo deber ni tener que fundamentarla. No puedo comprender por qué se le ha dedicado tan poca atención hasta el momento. Ante la monstruosidad de lo ocurrido, fundamentarla tendría algo de monstruoso. Que se haya tomado tan escasa consciencia de esta exigencia, y de los interrogantes y cuestiones que van con ella de la mano, muestra, no obstante, que lo monstruoso no ha calado lo bastante en las personas. Lo que no deja de ser un síntoma de la pervivencia de la posibilidad de repetición de lo ocurrido si depende del estado de consciencia y de inconsciencia de las personas. Cualquier posible debate sobre ideales educativos resulta vano e indiferente en comparación con esto: que Auschwitz no se repita” (Adorno, 1998, p. 79). El criterio buscado por Adorno en esas conferencias para ensayar un camino alternativo era el de la formación para la autonomía: “Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 1998, p. 81).

educación. Esta perspectiva supone un análisis de las tecnologías involucradas en el proceso educativo que no las considera como medios neutrales sino como dispositivos sociales y culturales de poder, que conectan a la escuela con los mecanismos económicos (y también políticos) del capitalismo digital.

2. BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL SENTIDO NEGATIVO DE LA TÉCNICA: DESTRUCTIVIDAD E IDEOLOGÍA

En 1968, en medio de diversas revueltas sociales y la disconformidad de los jóvenes con el rumbo del mundo, Jürgen Habermas publicó *Ciencia y técnica como ideología* (Habermas, 1986), que luego se volvería un clásico de las ciencias sociales y la filosofía. Este texto, que contenía un diagnóstico crítico sobre el lugar de la ciencia y la tecnología en el capitalismo tardío, planteaba un dilema teórico y político que ha cobrado una nueva actualidad en un contexto como el nuestro signado por cambios tecnológicos acelerados y crisis sociales multi-dimensionales. El contexto de fines de los años 60, enmarcado por grandes discusiones políticas en torno a los peligros de la energía nuclear y las ideologías militaristas, es un buen punto de comparación para nuestro presente, signado por los desafíos del cambio climático inducido por la sociedad industrial y los riesgos de la delegación de decisiones vitales en las empresas que han empezado a monopolizar los desarrollos de la Inteligencia Artificial. Al mismo tiempo, como en aquel momento histórico, también nuestro presente está atravesado por conflictos y signos de agotamiento que llaman a replantearnos el sentido que deben seguir los procesos del sistema educativo.

A fines de los 60 la discusión en torno al papel de la ciencia moderna en la sociedad estaba motivada por lo que podríamos denominar la *fenomenología de la tragedia de la técnica moderna*. Esta fenomenología de la técnica en el siglo XX describía tanto el aspecto negativo del daño que habían provocado sus máquinas, dispositivos e instrumentos en las grandes guerras, cuyos rastros devastadores todavía estaban muy vivos, como el aspecto positivo frustrado, el largo recuento de las expectativas de emancipación que la ciencia había despertado en el siglo anterior para luego terminar generando una profunda decepción (Ipar, 2020). Una de las versiones más contundentes de esta fenomenología de la tragedia de la técnica moderna la habían expresado Adorno y Horkheimer en su *Dialéctica de la Ilustración*. Destacando las consecuencias negativas que el camino dominante del progreso técnico había desencadenado, Adorno y Horkheimer observaban que en esta situación histórica “la racionalidad técnica es la racionalidad del dominio mismo, el carácter coactivo de la sociedad alienada de sí misma” (Adorno y Horkheimer, 1997, p. 142). Lo que este análisis intentaba descifrar era el carácter coactivo de esa racionalidad aparentemente neutral de la técnica, esto es, buscaban indagar las implicancias de algunos desarrollos tecnológicos más allá de las justificaciones que los presentan habitualmente como orientados —de

manera neutral en términos éticos y políticos— hacia la búsqueda de la eficacia, la seguridad y la mejora en el rendimiento de las actividades humanas. Para Adorno y Horkheimer esta apariencia de neutralidad y positividad le otorgaban a la técnica moderna el semblante de lo indiscutible, haciendo que la sociedad se volviera relativamente ciega frente a sus consecuencias negativas. Esa racionalidad de lo eficiente, seguro e indiscutible de la técnica se erigía silenciosamente como una nueva forma de dominio sobre los hombres, amplificada y extendida en la lógica interna de distintas esferas de la vida social. Adorno siguió analizando de manera interrumpida desde los años 50 hasta fines de los años 60 el impacto que este fetichismo de la técnica tenía en la vida política, cultural y, especialmente, en la educación (Adorno, 1998, 2010).

En un pasaje famoso de esta ácida reflexión sobre el proceso de modernización social Adorno y Horkheimer proponen entender a las sociedades modernas avanzadas como aquellas en las que “autos, bombas y películas mantienen unido al conjunto” de la sociedad (Adorno y Horkheimer, 1997, p. 142). Al leer estos tres artefactos tecnológicos como alegorías encontramos las dimensiones negativas que pretenden hacer saltar por fuera de su apariencia de neutralidad. En primer lugar, la satisfacción sustitutiva y dirigida de los deseos de la población, elocuentemente ejemplificada en las promesas publicitarias de la industria automotriz. Ellos ven en la naciente industria automotriz el modelo de la organización técnica que busca registrar y analizar científicamente los deseos de la población para individualizarlos, tutelarlos y controlarlos, sin considerar las necesidades comunes reales o la posibilidad de una participación activa de la ciudadanía en la orientación de la producción. En segundo lugar aparecen las bombas perfeccionadas constantemente por las líneas de investigación científica, que marcan el límite absoluto para cualquier proyecto de vida. Aquí es el miedo radical (la bomba de hidrógeno), lo que la técnica moderna puede producir en términos de máquinas destructivas, lo que revela la otra cara de la tecnificación de la sociedad. Y finalmente el cine, como tecnología que habilitaba el dominio sobre las preferencias y las formas de comunicación de la opinión pública.

Lo que esta fenomenología de los aspectos negativos del desarrollo de la técnica describía con especial cuidado no era tan solo el daño que las nuevas máquinas de destrucción y las empresas de mistificación cultural habían producido sobre la existencia de hombres y mujeres (ciertamente de un modo bastante asimétrico, en perjuicio de las mujeres), sino también la frialdad y el silencio que la racionalidad técnica imprimía en la experiencia frente al sufrimiento que provocaba ese daño. Si la técnica moderna había hecho posible, como acontecer de la vida humana, el advenimiento del último acontecimiento, con el peligro del cataclismo artificial de la bomba nuclear, la misma técnica preparaba también al cuerpo y a la mente para blindarse contra el sufrimiento ajeno y para petrificar la propia experiencia del dolor en el mundo de los dispositivos y las máquinas de guerra. La inmunización frente al sufrimiento de

los otros era también una inmunización de los entornos organizados por los novísimos dispositivos tecnológicos.

La relación entre técnica, destructividad e ideología había dejado en el recuerdo de la Primera Guerra Mundial imágenes inconfundibles: los blindados avanzando a una velocidad descontrolada sobre los cuerpos individuales, las bombas de gas que diseminaban la muerte invisible y las estrategias de movilización total de la población civil. Evidentemente, las fantasías tecnológicas ya habían derivado a comienzos del siglo XX en fantasmagorías culturales que asediaban a la sociedad con su poder de destrucción y uniformidad. Ese era el material que estimulaba a las fuerzas culturales del modernismo reaccionario (Herf, 1993) y a las esperanzas utópicas de la revolución mundial. Pero en la segunda posguerra todo esto había cambiado radicalmente. Se lidiaba ahora con el peligro de la destrucción total que representaban las armas nucleares y con un recuerdo difícil de integrar narrativamente, inclusive al interior de una fantasmagoría cultural: Auschwitz.

El otro lado de esta fenomenología de la técnica, el que trataba las utopías tecnológicas frustradas, insistía en la descripción del desacoplamiento entre las posibilidades productivas alcanzadas y las expectativas de justicia malogradas a pesar del progreso incesante de las tecnologías:

El pensamiento que busca agotar las posibilidades técnicas dadas, la utilización plena de las capacidades existentes para el consumo estético de las masas, pertenece a un sistema económico que no acepta la utilización de las capacidades cuando se trata de eliminar el hambre (Adorno y Horkheimer, 1997, p. 161)

Esta disociación entre las capacidades productivas tecnológicamente mejoradas y la capacidad de hacerle justicia a demandas materiales muy básicas del conjunto de la sociedad ponía en entredicho las previsiones de las teorías de la modernización capitalista (y las tesis del marxismo positivista y burocrático). Lo que había fallado era la supuesta conexión necesaria entre el desarrollo de las capacidades tecnológicas y la superación de relaciones injustas de producción y sociabilidad. El vínculo que se había quebrado de esta manera no era sólo el vínculo hipotético entre abundancia y justicia, que prácticamente todas las viejas teorías de la modernización contenían, sino fundamentalmente el vínculo entre el desarrollo tecnológico de los dispositivos para la producción y el aumento de las libertades individuales y colectivas. Todas estas capacidades y potencialidades, interpretadas en la imaginación y las fantasías sobre la técnica de comienzos del siglo XX, aparecían al final de la Segunda Guerra debilitadas y frustradas. Ni el hambre había desaparecido de la faz de la tierra ni los beneficios de la igualdad lograda en algunos campos de la vida social habían sido alcanzados sin volver a producir nuevas formas de dominación y padecimiento social. La persistente

incongruencia en el “destino” de la técnica moderna era lo que había que interrogar.

Una variación de este análisis frankfurtiano desplaza el énfasis de la crítica hacia los discursos sobre la ciencia y la tecnología. Para esta otra crítica lo importante no son tanto los dispositivos tecnológicos en sí mismos, sino los discursos o racionalidades que los sostienen en la vida cotidiana y las instituciones, especialmente cuando cumplen funciones legitimadoras de estructuras sociales desiguales que ya no encuentran otras formas de legitimación (Habermas, 1986). El objeto es ahora la *racionalidad tecnocrática* que coloniza el mundo de la vida de los sujetos. Según esta lectura, los discursos que generalizan los criterios de validez de las formas del saber científico-tecnológicas pueden terminar operando como discursos sociales que despolitizan la esfera pública, neutralizan el poder de las instituciones democráticas y colaboran con el apaciguamiento de los marcos culturales que buscan hacer visibles las desigualdades sociales estructurales.

Este diagnóstico señalaba también una paradoja que sigue estando activa y resulta clave para nuestra reflexión sobre las nuevas tecnologías digitales y los procesos educativos. Cuando separamos la crítica a los desarrollos tecnológicos en sí mismos de la crítica a los discursos sociales que los legitiman y generalizan ideológicamente su validez, los primeros ya no aparecen garantizando exclusivamente poder, seguridad y uniformidad en el desarrollo de tareas cotidianas de la población. Bajo este prisma ahora podemos ver también a las tecnologías satisfaciendo demandas de justicia social y acceso igualitario a bienes que en otra época habían estado reservados para las clases altas o las élites culturales. La capacidad de la técnica moderna para satisfacer expectativas democráticas complejiza los problemas y los conceptos de la reflexión crítica, especialmente en el campo cultural donde puede proveer mecanismos y servicios que eliminan viejas barreras visibles e invisibles de acceso al mismo. La complejidad a la que nos arroja esta paradoja resulta crucial para entender los desafíos que las nuevas tecnologías digitales suscitan en la educación, porque se trata de dispositivos que generalizan accesos y descubren oportunidades de justicia social, mientras hacen posibles nuevas formas de control capilar de las subjetividades y discursos legitimadores que cancelan las discusiones democráticas sobre su empleo.

Podemos resumir la paradoja a la que llega la crítica de la técnica en los procesos sociales del siguiente modo: la racionalidad tecnocrática que impide que se discutan públicamente las estructuras sociales desiguales y sus efectos silenciosos en el sistema educativo se basa, al mismo tiempo, en dispositivos tecnológicos que (en diferentes campos y aspectos) reducen las desigualdades visibles y garantizan acceso a bienes y servicios vedados en el pasado para las clases populares. A fines de los años 60 el problema para Habermas radicaba en el carácter omnipotente de la racionalidad tecnocrática, que terminaba

debilitando los marcos institucionales en los que las demandas de justicia social pueden cobrar sentido y ser articuladas políticamente. Esto vale también para las discusiones sobre la implementación de los aspectos igualadores y democratizadores de las tecnologías digitales en los procesos educativos. En muchos casos, el listado rápido de los beneficios en términos de accesibilidad y la legitimidad social que han ganado las nuevas plataformas de la comunicación a través de internet hacen que se vuelva imposible el debate democrático sobre sus riesgos y sus déficits para un sistema educativo que quiera pensarse más allá (lo que no quiere decir sin consideración) de los criterios de la eficiencia económica y la preparación de los jóvenes para cumplir futuras obligaciones en el mercado de trabajo.

3. EL CAPÍTULO DIGITAL DE LA JUSTIFICACIÓN NEUTRAL DE LA TÉCNICA

Al abordar los problemas ideológicos y las paradojas de los desarrollos tecnológicos que impactan en el campo educativo en la actualidad debemos reconocer que durante la segunda mitad del siglo XX los nuevos medios de comunicación han tenido una preponderancia especial. El concepto de mediatización sirve para pensar estas transformaciones. La mediatización implica un proceso donde las nuevas tecnologías y nuestras formas de relacionarnos configuran y condicionan toda la comprensión y vivencia de lo social. Andreas Hepp habla en este sentido de lo que denomina una *Deep mediatization* o mediatización profunda:

La mediatización profunda es una fase avanzada del proceso en la que todos los elementos de nuestro mundo social están intrínsecamente relacionados con los medios digitales y sus infraestructuras subyacentes (...). Como han demostrado las investigaciones anteriores, la mediatización no es un proceso lineal, sino que se produce en varias "olas" de cambios fundamentales en el entorno de los medios de comunicación. Si observamos los últimos cientos de años, podemos identificar al menos tres olas primarias de mediatización que han afectado a la sociedad de forma bastante sorprendente: mecanización, electrificación y digitalización. (Couldry y Hepp, 2017, p. 5-7)

Lo que Hepp reconoce como digitalización supone un estadio avanzado en el que cada vez más objetos de la vida cotidiana se vuelven medios de comunicación a través de la conectividad digital. Dado que estos objetos comienzan a depender en gran medida del mundo del software, éstos ya no se vuelven simplemente medios o facilitadores de interacciones sociales, sino que se transforman también en significativos generadores de datos. Esta

digitalización se corresponde con la transformación de la Web 1.0 a lo que se conoce como Web 3.0 (Russo, 2019). La Web 1.0, la internet de los 90, implicaba una indexación de numerosas páginas web en la que las redes sociales no existían, al menos no en la forma en la que se las conoce hoy. Esta web estaba estructurada sin la posibilidad de que sus usuarios pudieran generar contenido sobre los sitios visitados, diseñados exclusivamente para computadoras de escritorio. La figura del internauta, surgida en esa etapa temprana, sugiere ya etimológicamente esta particularidad: el usuario no era más que un navegante que surfeaba en función de encontrar el contenido que le interesaba. La voluntad de un sujeto activo que busca un contenido cultural de su interés, junto con la multiplicidad relativamente reducida de los géneros de contenidos disponibles, eran lo fundamental de la estructura de estas tecnologías digitales 1.0.

La Web 2.0 es aquella característica de la contemporaneidad, adaptada a los dispositivos móviles, a las plataformas de streaming y a las redes sociales, donde los usuarios se vuelven ahora activos a través de la generación de contenido, y ya dejaron de ser meros navegantes de la internet. La Web 3.0 (o Web3), que comienza a vislumbrarse en los últimos años, supone la irrupción no solamente de la digitalización ya mencionada, sino de lo que se puede entender como una web semántica, “o una red de datos que puede ser procesada por máquinas, inteligencia artificial, aprendizaje automático y minería de datos” (Russo, 2019, p. 118). Esta web semántica se caracteriza, entre otras cosas, por la aparición de algoritmos de recomendación de contenido en redes sociales y productos en plataformas comerciales.

Con respecto a las transformaciones de la Web 2.0 y la Web 3.0, debe resaltarse la importancia de los procesos de convergencia que hacen a la preponderancia de ciertas redes con respecto a otras. Aunque la convergencia pueda entenderse como afirma Carlón (2012) en la confluencia mediática entre las redes sociales y los medios tradicionales, otro aspecto de la misma debe resaltarse, que supone una concentración mediático-económica de internet. En la actualidad, el tráfico de usuarios se encuentra dominado en gran parte tanto por Alphabet (ex Google) y Meta (ex Facebook), siendo Twitter la única red social con un tráfico relativamente comparable al de esas grandes compañías. La razón por la cual el tráfico de usuarios se concentra específicamente en estas plataformas puede explicarse por lo que Snircek denomina “efectos de red” de las plataformas:

[...] mientras más numerosos sean los usuarios que hacen uso de una plataforma, más numerosa se vuelve esa plataforma para los demás (...) Si alguien quiere unirse a una plataforma para socializar, se une a la plataforma en la que ya están la mayoría de sus familiares y amigos. Pero esto genera un ciclo mediante el cual más usuarios generan más usuarios, lo que lleva a que las

plataformas tengan una tendencia natural a la monopolización.
(Snircek, 2018, pp. 46-47)

Este proceso de convergencia mediática de plataformas y digitalización de la vida social en la que cada usuario aparece instantáneamente como un productor de contenidos culturales colabora en la imagen del espacio público digital como un espacio democrático en donde todas las voces tienen el mismo ámbito y capacidad de expresión. En esa imagen de las nuevas formas de comunicación social las tecnologías digitales aparecen como una infraestructura cuasi invisible, neutral y espontánea de ese proceso de ampliación de la participación democrática. Las plataformas más populares no restringen (en principio) el acceso de sus usuarios a la generación de contenido, por lo que virtualmente todos los participantes deberían tener las mismas posibilidades de hacer llegar sus contenidos a los mismos receptores. Sin embargo, coincidimos con Becerra y Waisbord cuando decimos que esta noción del espacio público digital como un “libre mercado de ideas” es, sin embargo, insuficiente para definir lo que entendemos como “comunicación democrática” de acuerdo al paradigma universalista sobre el derecho a la expresión cristalizado por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y los estándares que, desde entonces, fueron instituidos en el mundo. La maximización de la expresión de una voz más poderosa —ya sea el Estado o el mercado— que limita la intervención de cualquier actor produce fenómenos contrademocráticos que atentan contra derechos humanos fundamentales para la vida pública, como el derecho a la no discriminación, la privacidad, y la protección de datos (Becerra y Waisbord, 2021, p. 298).

Así como la apariencia de neutralidad de la racionalidad tecnocrática contribuyó en el pasado para bloquear la participación democrática al momento del diseño del desarrollo tecnológico y consolidó lógicas desiguales en materia de beneficios y riesgos en la implementación de esas tecnologías, la lógica de la mediatización profunda supone una promesa de democratización (igualación en el acceso a la posibilidad de generar contenidos) que no se plasma luego en sus efectos dentro del espacio social global. Como veremos a continuación, esa promesa se diluye en el ámbito educativo tanto en un reparto tecnológico no equitativo como en la emergencia de lógicas discursivas orientadas a profundizar las desigualdades existentes en otros ámbitos no digitales.

4. LA MEDIATIZACIÓN PROFUNDA Y LA ESCUELA

Hay que comenzar reconociendo que la retórica democratizadora del proceso de digitalización profunda de los últimos 10 años tiene cierto correlato efectivo en la distribución de este acceso tanto a nivel global y local. Como afirma Renzo Moyano sobre el caso argentino:

Entre 2011 y 2020 la proporción de hogares con disponibilidad de acceso a internet pasó del 43,8% al 90%. Es decir que en nueve años la tasa de crecimiento relativo de los hogares con internet fue de +105,5%, con un ritmo de crecimiento promedio interanual de +11,7%. (Moyano, 2020, p. 169)

El acceso a internet se correspondió en el caso argentino con la introducción de una política pública nacional de distribución de computadoras portátiles a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas conocida como Conectar Igualdad, comenzada en abril de 2010 durante el gobierno de Cristina Fernández y descontinuada a partir del 2015 durante el gobierno de Mauricio Macri. Esta política, lejos de ser testimonial, supuso una fuerte reconfiguración de la brecha digital existente hasta ese año.

En relación con la entrega de dispositivos, según datos del Ministerio de Educación de la Nación (2015), para agosto de 2015 ya habían sido entregadas más de 5 millones de notebooks, lo cual alcanzó los 11.000 establecimientos educativos. En lo que respecta a sus resultados, el Programa Conectar Igualdad (PCI) impactó positivamente en la disminución de la brecha digital. El programa contribuyó a su reducción, de tal manera que hubo un 29 % de estudiantes para quienes la notebook del PCI fue la primera computadora del hogar, cifra que asciende al 43 % para el caso de contextos rurales y al 47 % para contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Por su parte, los resultados que presenta el estudio realizado por Kliksberg y Novacovsky (2015) muestran que el programa había alcanzado para 2014 un alto grado de universalización del acceso a una computadora para aquellos hogares en los que se percibía la Asignación Universal por Hijo (Marchetti y Porta, 2023).

Sin embargo, a partir de la descontinuación del programa y la pérdida de protagonismo de la computadora personal, los dispositivos portátiles (celulares) comenzaron a figurar como alternativas mucho más potentes y atractivas que sus antecesores, en tanto las plataformas digitales se ajustaban más y más a sus características: “La fotografía de 2020 muestra que durante el primer año de la pandemia de covid-19 los hogares de menores ingresos tenían 7,2 veces más probabilidades de acceder a internet sin computadora” (Moyano, 2020, p. 174).

Esta transformación de la brecha digital supone, a partir de lo que analizamos anteriormente, que determinados grupos y clases sociales tienen que someterse, para acceder a los beneficios del acceso igualitario a la educación mediatizada por la web 3.0, a los efectos de red que las plataformas tienen sobre sus usuarios. Si bien es cierto que la computadora personal también somete en la mayoría de los casos a sus usuarios a la utilización de software específico para la realización de distintas tareas (aunque debe aclararse que el programa Conectar Igualdad ofrecía una distribución Linux, software libre de código abierto), los teléfonos celulares y los puntos de conexión equivalentes son particularmente restrictivos con respecto a las aplicaciones que allí se utilizan y permiten

administrar el acceso a la web. Plataformas populares como Whatsapp o el entorno Google ofrecen su servicio por fuera del consumo de datos y de software típico de las computadoras personales, presentándose como una alternativa mucho más seductora para los usuarios y los programas educativos que buscan herramientas gratuitas. Pero estas plataformas tienen sus propios términos y condiciones de uso, que estipulan los modos y las reglas que tendrán que seguir quienes desarrollen sus actividades comunicativas y educativas dentro de ese entorno. Las preguntas surgen en este punto con más claridad: ¿Qué implican esas reglas, que ya sabemos no serán neutrales, para la participación y los derechos de los más jóvenes? ¿Cuáles pueden ser los riesgos que se sigan de esta dependencia, invisible en la mayoría de los casos? ¿A qué vulnerabilidades quedan expuestos profesores, estudiantes y trabajadores del sistema educativo al tener que digitalizar de esta manera sus actividades? ¿Qué queda del efecto democratizador de la educación bajo los efectos de la web 3.0 y las redes sociales trabajando desde dentro en el proceso educativo? ¿Qué implicancias tiene la introducción de tecnologías digitales en los procesos educativos en un entorno social dominado por modelos de mediatización profunda? ¿Hasta dónde llega el alcance homogeneizador y potencialmente acrítico de los efectos de red?

Poniendo en cuestión la promesa de democratización digital de las plataformas contemporáneas, algunos de estos interrogantes comienzan a encontrar respuestas, al menos tentativas. Todas las plataformas de redes sociales condicionan su uso a través de la aceptación del usuario de unos términos y condiciones que en su extensión y complejidad son directamente aceptados por la gran mayoría de su base de usuarios (Cakebread, 2017) sin llegar a comprender el alcance de los procesos de extracción de datos de uso e información personal propios de la web 3.0. A la vez, los efectos de red ya mencionados reducen dramáticamente la capacidad de elegir plataformas menos ligadas a la extracción de información personal, por lo que cualquier uso pedagógico de las mismas supone, en principio, someterse a sus reglas de enunciación, participación y vigilancia. Plataformas como TikTok prometen a los más jóvenes comprender problemáticas complejas bajo la velocidad de un video de entre 15 y 60 segundos (Khlaif, 2021), desatendiendo a los posibles matices de las mismas y obviando cualquier necesidad de una referencia bibliográfica. La red social Twitter ofrece desde abril 2023 la posibilidad de aumentar la exposición del discurso de distintos usuarios en función de su capacidad de pagar por su servicio de suscripción (Twitter Blue) que hoy es casi en principio una garantía de orientación política de derecha o ultra derecha (Warzel, 2023) del usuario verificado. Al mismo tiempo, la novedosa y popular herramienta de Open AI, ChatGPT puede ofrecer a los estudiantes algo aún más tentador: la posibilidad de escribir de manera automatizada ensayos enteros que contesten las consignas docentes a través de un procedimiento de generación estadística de texto, que se basa en un complejo proceso de reciclado de textos ya escritos (Lo, 2023), sin mediación creativa ni necesidad de control posterior de parte del estudiante.

En la medida en la que estas tecnologías desligan al conocimiento de su carácter reflexivo, creativo y crítico, la promesa de democratización se diluye en un proceso automatizado regidos por algoritmos que terminan organizando una media estadística de sentidos comunes establecidos. Estos algoritmos, cuando se basan en el principio de generación de rentabilidad económica de las plataformas, ya no operan en el sentido de brindarle voz a quienes en su momento no la tuvieron, sino más bien en función de la homogeneización de un discurso colectivo que en última instancia se orienta a la producción de rédito económico.

Ahora bien, lejos de ceder ante el pánico ludista que estas plataformas contemporáneas incitan en las concepciones educativas más tradicionalistas, deberíamos poder pensar en estrategias críticas para la incorporación de estas tecnologías en los procesos educativos. Estas estrategias deben atender a lo que hemos aprendido de la larga crítica a la relación entre técnica y sociedad durante el siglo XX. Ninguna plataforma tecnológica que ofrezca seguridad, accesibilidad, comodidad y eficacia a cambio de aplicaciones que se vuelven inexaminables e indiscutibles ha provocado un cambio positivo en términos democráticos. Esto tampoco va a suceder con la implementación de las tecnologías digitales en el campo educativo. El primer paso consiste entonces en salirse de los límites de la racionalidad tecnocrática examinando riesgos, analizando alternativas suprimidas por el diseño específico de los algoritmos, interrogando posibles problemas éticos y desarrollando críticas precisas sobre los intereses y las formas específicas de influir en las experiencias de los usuarios que imponen estas tecnologías tal como vienen ofrecidas por las grandes empresas del capitalismo digital.

5. RIESGOS Y PROBLEMAS ÉTICOS EN LA MEDIATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Luego de la publicación de los “Facebook files” (Horwitz, 2021), la mediación cultural que canalizan las redes sociales y las plataformas de servicios digitales han perdido el estado de inocencia que logró concitar en sus comienzos. Sus artilugios tecnológicos y psicológicos, sus modos de construir regímenes de verdad son ahora sometidos a un escrutinio diferente y en los parlamentos se empieza a discutir su influencia en temas cruciales para la democracia. Las redes sociales ya no pueden aparecer como ese café virtual o esa plaza digital en la que muchos acceden finalmente a una comunicación fácil, veloz, auténtica, horizontal y, fundamentalmente, libre. Ha quedado claro que en el mismo escenario al que se suben las fotos de las mascotas, se expresan las confesiones de los sujetos y se venden mercancías culturales, hay montadas para el gran público zonas mórbidas de la comunicación social, que quedan inmediatamente conectadas a cualquier proyecto educativo que se quiere aplicar aceleradamente sobre la actual configuración del entorno digital. Entre estas partes mórbidas de lo que conecta la esfera pública digital aparece el problema de los discursos de odio y la autoridad

que adquieren (Langton, 2018) tanto a nivel subjetivo como en las gramáticas y los estilos de la comunicación que inducen las redes sociales. La mediatización de la educación no queda exenta de esta influencia, no solo por compartir los dispositivos y los formatos, sino por la capacidad que tienen las redes sociales para modelar la experiencia y las disposiciones de los sujetos en las interacciones más amplias de la mediatización profunda.

Actualmente existe una discusión sobre el problema de los discursos de odio y la infraestructura del espacio público digital (Ipar et al., 2022). Sin dudas, se trata de un fenómeno que tiene múltiples aspectos y causalidades. Esta complejidad intrínseca, sin embargo, no debería conducirnos inmediatamente a la indiferencia de los que desean olvidarse del problema bajo el pretexto de que se trata de una cuestión social difusa e inabarcable. Mucho menos si nuestro interés consiste en analizar el entorno tecnológico sobre el que se estarían montando procesos de rediseño de los sistemas educativos. Quienes observan de este modo el problema, por lo general buscan desresponsabilizar a las empresas que dominan el entorno digital y se esfuerzan por mostrarnos a las redes sociales como meras cajas de resonancia neutrales de algo que sucede en otro lado, en lo que suponen sería la exterioridad de la sociedad o la “naturaleza profunda de los seres humanos”. Como si la mediación tecnológica del odio (racista, xenófobo, clasista, misógino, aporofóbico) no fuera en sí misma un hecho social relevante, pretenden que corramos la vista del problema alegando que ese tipo de odios siempre estuvieron ahí. Por otro lado, están los que buscan invertir este juego señalando culpables ideales, poniendo sobre el banquillo de los acusados a unas pocas empresas tecnológicas. Esta otra estrategia, que solo se enfoca en una de las aristas del problema, termina facilitando que la rueda de este tipo de violencias sociales siga girando.

Sabemos que el crecimiento en las manifestaciones sociales del odio ha ido de la mano de la crisis económica (Streck, 2016), la polarización política (Norris e Inglehart, 2019) y la penetración de estas tecnologías de comunicación disruptivas (Zuboff, 2019) que buscan atraer, conectar y capturar (signos, preferencias, lugares, movimientos, huellas). Pero también observamos que el tipo de odio que conforman los discursos digitales dependen, en un momento decisivo del proceso, de la semiosis del dispositivo que activa ese odio, que lo moviliza y lo propone como reacción subjetiva adecuada para situaciones concretas de la vida social. En este plano se forman subjetividades digitales en las que la semiosis de los dispositivos de las redes sociales resulta clave para tratar de entender los posibles efectos de la mediatización profunda en la educación.

Apenas nos introducimos en el análisis de la semiosis de los discursos de odio en las redes sociales encontramos una curiosa alianza entre plataformas como Facebook y los sujetos que quedan obsesionados con el papel de guardianes y propagadores de discursos de odio. Muchas de estas plataformas aseguran que su verdadero negocio no radica tanto en la conexión o la

comunicación sino en la expresión libre y sin mediaciones de los sujetos. Esta dimensión expresiva, que es lo que efectivamente mueve la curiosidad y la atención de los otros, amplía constantemente la red y permite extraer información susceptible de ser transformada en valor económico. No se trata entonces realmente de un medio que ofrezca un servicio para el intercambio y la conversación pública, sino de una estructura que promueve la exhibición de aquello que pueda resultar más atractivo para la curiosidad y el interés de los que forman (o podrían formar) parte de esa comunidad. Del otro lado, cuando se escucha a muchos de los propagadores del odio en redes, resulta curioso el énfasis que ponen en presentarse a sí mismos como individuos que están saliendo de un silenciamiento injusto. En su auto-representaciones ellos se perciben a sí mismos como sujetos que lograron superar el confinamiento de su voz interior gracias al auxilio de las redes sociales, que les permitieron, luego de una ardua espera, expresar valores y disposiciones que se encontraban censuradas en los medios de comunicación tradicionales. La relación con su verdad, con esa verdad que antes no podían expresar públicamente, es muy importante en los *haters-digitales*. Esta verdad de ellos, que los desvela y las redes sociales ayudan a desvelar, se expresa luego, por una necesidad que no siempre pueden explicar, como desprecio, agresividad y sadismo hacia otros participantes de ese mismo espacio público virtual por el que tienen una inclinación muy clara. La conjunción entre redes y sujetos que encarnan los discursos de odio parece la siguiente: un artilugio tecnológico que facilita la expresión de lo reprimido por el sistema de comunicación tradicional, una verdad que se libera de viejas ataduras y un odio muy intenso que envuelve a las palabras y a todas las formas simbólicas que se utilizan.

¿Cómo se insertan las juventudes y el proceso educativo en estos entornos digitales cargados con una cultura de la crueldad latente? El panorama de democratización vuelve a oscurecerse frente a datos que sugieren un mayor uso de plataformas entre los menores de edad que rozan los límites de la adicción:

Predomina el uso de frecuencia de conexión continua (68,5%), y el de más de 5 horas y menos (17,3%) seguido de entre 1 y 5 horas (12,6%). El menor porcentaje (1,6%) con respuestas a frecuencia de conexión es el de 1 hora o menos. (López-Iglesias, 2023, p. 8)

A la vez, las violencias a las que se exponen en estas redes se especifican con respecto a su franja etaria: el ciberacoso y el grooming (Begara Iglesias, 2018) son violencias específicas del nuevo panorama digital a las que solo los jóvenes en edad escolar se someten. Si aceptamos que la web 3.0 profundiza las desigualdades de participación en el espacio público digital, estas afectan todavía más a los más jóvenes, quienes paradójicamente utilizan las plataformas con mayor asiduidad y menor libertad. Resultaría ingenuo pensar que no existe ninguna relación significativa entre el crecimiento de los discursos de odio facilitado por las redes sociales y las nuevas modalidades de la cultura de la

violencia dentro de las escuelas. Este es sin dudas uno de los grandes riesgos y un dilema ético para la introducción acrítica de la digitalización en la educación. De este modo, la educación dejaría de lado esa exigencia que a Adorno le parecía tan fundamental que la eximía de la necesidad de justificarla, aquella que afirmaba que la principal tarea de la educación consiste en evitar que (la cultura que hizo posible) Auschwitz no se repita. La mediatización profunda y la conexión con la semiosis de los discursos de odio digitales dentro de las escuelas puede debilitar el compromiso con los valores y las pedagogías de la no-violencia que se fueron generalizando –con dificultades– en los procesos educativos formales e informales luego de las tragedias históricas del siglo XX. Al mismo tiempo, el discurso tecnocrático que habilita la digitalización no permite reflexionar sobre las particularidades de las violencias en el entorno de mediatización profunda al que se busca incorporar aceleradamente a la educación.

Otro ejemplo del panorama de riesgos y problemas éticos en el camino de la digitalización de la educación lo ofrece la lógica alienante de las formaciones y capacitaciones del “anotariado” (Dzieza, 2023), que fácilmente se podría expandir hacia nuevas pseudo-propuestas educativas. Este universo de empleos digitales se ofrecen muchas veces como capacitaciones educativas en informática, que sirven para entrenar y evaluar el desempeño de los modelos de inteligencia artificial. En estos trabajos digitales los trabajadores deben realizar repetitivamente tareas cognitivas elementales de clasificación y validación del funcionamiento de los algoritmos. En paralelo a la discusión pública sobre plataformas como ChatGPT, han comenzado a aparecer análisis muy detallados sobre las condiciones de sobre-explotación y la profunda alienación de quienes trabajan en la creciente industria de la anotación o etiquetado de los modelos de aprendizaje automatizado:

El trabajo del anotador a menudo implica dejar de lado la comprensión humana y seguir las instrucciones muy, muy literalmente, pensar, como dijo un anotador, como un robot. Es un espacio mental extraño para habitar, haciendo todo lo posible para seguir reglas sin sentido pero rigurosas, como tomar una prueba estandarizada mientras se usa alucinógenos. Los anotadores invariablemente terminan enfrentándose a preguntas confusas como: ¿Es una camisa roja con rayas blancas o una camisa blanca con rayas rojas? ¿Es un tazón de mimbre un "tazón decorativo" si está lleno de manzanas? ¿De qué color es el estampado de leopardo? (Dzieza, 2023)

El resultado de una adopción acrítica de las tecnologías digitales, que termine copiando estas capacitaciones que se ofrecen como los “trabajos del futuro”, pueden ser formas muy profundas de alienación de las subjetividades. En el intento por adaptarse a los criterios de eficiencia del modelo de las capacitaciones del capitalismo digital dominante se puede terminar induciendo

un proceso educativo hiper-individualizado, segmentado y sin diálogo con el contexto cultural en el que la actividad pedagógica se desarrolla. La educación para la empleabilidad encuentra en el entorno de mediatización profunda de las sociedades contemporáneas nuevos peligros y desafíos, fundamentalmente si se observan las nuevas propuestas educativas que se ofrecen on-line. Éstas terminan colaborando, en su idolatría de lo que hacen posible las tecnologías de la información, con el desconocimiento de las fábricas en las que se están moldeando hoy el yugo de los trabajadores digitales y el diseño de muchos programas pedagógicos alternativos. La mediatización profunda en las escuelas puede ser sinónimo de una profunda alienación. Cualquier proyecto educativo que pretenda seguir explorando en las fuentes de la creatividad humana, estimulando la reflexión crítica y promoviendo la autonomía ética de los sujetos no puede permanecer indiferente frente a estos riesgos de las tecnologías digitales.

6. CONCLUSIONES

Sabemos que las respuestas de las instituciones escolares y los docentes no pueden limitarse al mero rechazo de la digitalización, sino que deben enfocarse en la implementación efectiva y crítica de estas tecnologías en el espacio educativo. Si bien es cierto que esta incorporación crítica encuentra sus límites en la omnipresencia de las plataformas y sus condiciones de uso en la vida cotidiana (que solo pueden ser a su vez condicionadas por regulaciones legales intra e intergubernamentales), sí existen instancias sobre las cuales la escuela puede intervenir a través de la propia currícula o de programas especiales para discutir los mecanismos de la propia mediatización profunda. Esas intervenciones deben ser sostenidas por procesos de inversión que no pueden depender (ya que en la mayoría de los casos se dirigen en un sentido contrario) de la mera introducción de nuevas tecnologías en el espacio áulico. Sin desmerecer el éxito del programa Conectar Igualdad en Argentina y de otros similares a nivel global, el panorama del espacio público digital ha cambiado radicalmente en los últimos años, por lo que una renovación de estas políticas debe atender a los riesgos a los que nos hemos referido para lograr una experiencia digital lo más parecida al sueño de democratización que estas tecnologías supieron prometer en sus inicios.

En este trabajo intentamos repasar algunos de los riesgos que no suelen aparecer en el debate actual. Revisamos la mirada crítica de la Escuela de Frankfurt sobre las tecnologías modernas para señalar la importancia de reflexionar sobre esa otra cara que se esconde debajo de su eficiencia y seguridad. Si analizamos los riesgos que en sí mismas podrían implicar las tecnologías digitales dentro del ámbito educativo aparecen en primer lugar todos los problemas vinculados con la violencia y las prácticas alienantes. La facilidad con

la que circulan los discursos de odio más extremos a través de las redes sociales y las plataformas digitales constituye, sin dudas, uno de los primeros problemas a ser atendido. En su dimensión ética, la educación del siglo XXI tiene que comprometerse con la cultura de la no-violencia, facilitando que las generaciones jóvenes puedan realizar procesos autónomos de aprendizaje de los horrores del siglo XX. Esta dimensión ética de la educación requiere del interés y de la solidaridad entre los miembros de la comunidad educativa, así como de una posibilidad de diálogo con la historia que no parece encontrar un medio cultural adecuado en lo que hoy se organiza dentro de un espacio digital en el que prevalecen el individualismo, la fragmentación y la polarización que generan los discursos de odio. Educar contra la cultura de la violencia que ha crecido en el entorno digital es uno de los primeros desafíos de las instituciones educativas que realmente quieran mirar hacia el futuro.

El otro aspecto en el que las tecnologías digitales presentan en sí mismas riesgos para docentes y estudiantes es el de la vulnerabilidad de los datos personales y de la vigilancia que actores externos podrían realizar sobre el trabajo educativo. También vimos que esta vulnerabilidad puede tener sesgos de clase, por las condiciones de acceso diferenciadas con las que se entra a la sala de aula virtual. Estas diferencias pueden generar nuevas barreras invisibles dentro del sistema educativo, que en este caso podrían tener consecuencias graves si pensamos en los efectos que esa vulneración de los datos personales podrían tener sobre el futuro de los jóvenes que pueden estar siendo monitoreados en su rendimiento por aplicaciones que recolectan y analizan esa información sin su consentimiento real. Este segundo aspecto problemático nos señala la importancia que tiene la protección de la privacidad y el control efectivo sobre todos los registros que dejan los estudiantes durante los procesos de aprendizaje. En este sentido, el discurso tecnocrático que justifica la digitalización de la educación a través de análisis parciales sobre las ventajas que ofrece en términos de acceso puede terminar cumpliendo un papel más ideológico que democratizador. Si tenemos en cuenta la desigualdad de poder con respecto al control de la información que directa o indirectamente controlan unas pocas empresas oligopólicas, quedan claros los enormes desafíos que enfrentan las democracias al momento de administrar el cuidado de los espacios educativos en entornos digitales. Para que la integración a través de la facilitación del acceso a la educación no sea una trampa, los Estados democráticos van a tener que encontrar modos jurídicos y tecnológicos para tutelar los derechos de estudiantes y profesores frente a las grandes corporaciones del capitalismo digital.

El último peligro que encontramos es el de los efectos alienantes intrínsecos a muchos dispositivos digitales. Las prácticas de las empresas que capacitan trabajadores para entrenar los algoritmos de las aplicaciones basadas en inteligencia artificial nos muestran un ejemplo extremo de esta alienación inducida. En este caso se trata de prácticas que se ofrecen como capacitación laboral y que permanecen ocultas en redes de tercerización del trabajo. Sin

embargo, lo que empiezan a denunciar los trabajadores de estas empresas no resulta ajeno a los usuarios de plataformas de reuniones virtuales o trabajo colaborativo como las que se ofrecen para los sistemas educativos: aislamiento, pérdida del contexto, desaparición de la instancia de ayuda mutua, falta de diálogo verdadero y dificultad para comprender el significado general de los contenidos que se ofrecen de manera estandarizada. Los efectos alienantes que inducen los dispositivos digitales en las formas de comunicación y en las prácticas que organizan no pueden ser pasados por alto dentro de las instituciones educativas. Las tendencias que apuntan hacia una digitalización completa de la educación aparecen desde este punto de vista como las más problemáticas. Pero inclusive los diseños mixtos que combinan clases presenciales con clases virtuales tienen que atender a estos riesgos de la digitalización. La construcción colectiva del sentido y las formas variadas de los saberes son tal vez una de las creaciones más importantes de las instituciones educativas. Para cumplir esta tarea insustituible, los procesos educativos requieren de interacciones comunicativas que pueden verse afectadas por el avance de los sistemas de comunicación digital. Si deseamos evitar la colonización de la comunicación pedagógica, tendremos que ser muy prudentes y creativos al momento de encontrar un lugar para las tecnologías digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. (2010). *Miscelánea I*. Akal.
- Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Adorno, Th. y Horkheimer, M. (1997). *Dialektik der Aufklärung*. Suhrkamp.
- Becerra, M. y Waisbord, S. (2021). La necesidad de repensar la ortodoxia de la libertad de expresión en la comunicación digital. *Desarrollo Económico*, 60(232), 295-313.
- Begara Iglesias, O. (2018). *Cyberbullying, redes sociales y nuevas tecnologías en jóvenes con síndrome de asperger o discapacidad intelectual*. Oviedo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Cakebread, C. (2017, 15 de noviembre). You're not alone, no one reads terms of service agreements. *Insider*. Disponible en <https://acortar.link/phKkms>
- Carlón, M. (2012). En el ojo de la convergencia. Los discursos de los usuarios de Facebook durante la transmisión televisiva de la votación de la ley de matrimonio igualitario. En M. Carlón y A. Fausto Neto (Comps.), *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación* (pp. 173-194). La Crujía.
- Couldry, N. y Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press.

- Cabello, R. y Lago Martínez, S. (Comp.) (2023). *Cultura, ciudadanía y educación en entorno digital*. Clacso.
- Dzieza, J. (2023, 20 de junio). AI is a lot of work. *The Verge*. Disponible en <https://acortar.link/VOqjki>
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Heidegger, M. (1997). *Filosofía, ciencia y técnica*. Universitaria.
- Herf, J. (1993). *El modernismo reaccionario: Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*. Fondo de Cultura Económica.
- Horwitz, J. (2021, 29 de diciembre). The Facebook Files. *The Wall Street Journal*. Disponible en <https://acortar.link/0FU2JV>
- Ipar, E., Villarreal, P., Cuesta, M. y Wegelin, L. (2022). Dilemas de la esfera pública digital: discursos de odio y articulaciones político-ideológicas en Argentina. *América Latina Hoy*, 91, 97-114.
- Ipar, E. (2020). Ciencia, técnica e ideología en el siglo XXI: entre la fragilidad de la opinión pública y el poder de las nuevas fuerzas de destrucción. *Astrolabio*, 24, 243-267.
- Khlaif, Z.N. y Salha S. (2021). Using TikTok in Education: A Form of Micro-learning or Nano-learning? *Interdiscip Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 12(3), 213-218.
- Langton, R. (2018). “The Authority of Hate Speech”. *Oxford Studies in Philosophy of Law*, 3, 123-152.
- Lo, C.K. (2023). What Is the Impact of ChatGPT on Education? A Rapid Review of the Literature. *Education Sciences*, 13, 410-435.
- López-Iglesias, M., Tapia-Frade, A. y Ruiz-Velazco, C. M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las Redes Sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de Comunicación y Salud*, 13, 1-22.
- Norris, P. e Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash. Trump, Brexit and Authoritarian Populism*. Cambridge University Press.
- Popkewitz, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Russo, C. (2020). *The infinite machine*. Harper Business.
- Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Streeck, W. (2016). *Comprando tiempo: La crisis pospuesta del capitalismo democrático*. Capital Intelectual-Katz.
- Warzel, C. (2023). Twitter Is a Far-Right Social Network. *The Atlantic*: Disponible en <https://acortar.link/Twv4Ak>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism*. Public Affairs.

CAPÍTULO 6

LA CENTRALIDAD DE LAS EMOCIONES COMO NUEVO DISCURSO DOMINANTE. UN MAPA DEL PAPEL DE LO EMOCIONAL/AFECTIVO EN LAS PERSPECTIVAS DE EDUCACIÓN CRÍTICA

Juana Sorondo¹ y Ana Abramowski²

1. INTRODUCCIÓN

De manera notable, las emociones han ido ganando terreno en los discursos y las prácticas educativas desde principios del siglo XXI. Una muestra de ello es la multiplicación de propuestas de distintos signos e intencionalidades políticas que abogan por un espacio para la reflexividad, la expresión y el trabajo con los afectos en las instituciones escolares.

Los lineamientos e implicancias de propuestas dominantes como la Educación Emocional (EE) o el Aprendizaje Socioemocional (ASE) ya han sido analizados en otras oportunidades (Abramowski, 2017; Abramowski y Sorondo, 2022; Sorondo, 2020). En este escrito nos interesa interrogar un asunto menos explorado. Se trata del abordaje de las emociones dentro del discurso educativo del arco crítico. En efecto, en los últimos años, junto con el cuestionamiento a la expansión de la EE se perfilan trabajos que recogen el legado de la tradición crítica pedagógica y se preguntan por las posibilidades y los límites del cambio y la justicia social incorporando la variable afectiva y/o emocional. Es más, desde el arco crítico se escucha también una suerte de llamado a no subsumir la cuestión emocional a las versiones neoliberales de la terapeutización educativa, como si se tratara de no dejar en manos de los adversarios el preciado tesoro del sentir.

¿Cómo interpretar esta presencia ubicua del lenguaje emocionalizado en las propuestas educativas contemporáneas? Es posible esbozar una primera respuesta a esta pregunta señalando la forma en que estos proyectos y discursos se encuentran atravesados por un ethos epocal que privilegia el vocabulario y la explicación emocional por sobre otros registros (Sorondo y Abramowski, 2022). Esta preeminencia de lo afectivo le otorga un nuevo estatuto de verdad, con valor

¹ Universidad Autónoma de Madrid.

² Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

ontológico, normativo y epistémico (Illouz, 2019). Así, podemos hablar de una matriz cultural y discursiva que comienza a configurarse a la par de las reivindicaciones políticas, sexuales e identitarias de la década de 1960 (Ehrenberg, 2000; Illouz, 2014), y que opera hoy como un régimen de verdad que regula cómo pensamos y actuamos en relación a la educación. En efecto, es posible pensar que asistimos a la naturalización de un discurso dominante sobre las emociones que instala determinados sentidos, imaginarios y rutinas de interacción en las escuelas (Fairclough, 1989).

Sobre este punto de partida, vamos a indagar de qué modo y a partir de qué perspectivas teóricas el discurso educativo crítico incorpora la dimensión emocional. En particular, nos interesa preguntarnos qué es cuestionado y qué no cuando estas propuestas le dan centralidad a lo emocional. ¿Qué límites del discurso dominante son realmente problematizados, y cuáles se mantienen y refuerzan? ¿Cuáles son las implicancias ético-políticas del protagonismo del registro emocional en el pensamiento educativo crítico? ¿Cuáles son las posibilidades y potencialidades de una reapropiación crítica de esta nueva agenda educativa?

El presente trabajo es una búsqueda por dar respuesta a estos interrogantes a partir de una cartografía de los sentidos y las propuestas disponibles dentro de lo que podemos denominar el “arco crítico” de la pedagogía. Hemos construido, para esto, un corpus de artículos académicos que identificamos como “críticos” en un sentido amplio³. Además de incluir trabajos que dialogan expresamente con la tradición de la “pedagogía crítica” o “radical”, cuyos principales referentes son Freire, Giroux, McLaren⁴, hemos considerado también producciones que contienen referencias a las pedagogías feministas, decoloniales/postcoloniales, negras, antirracistas, y desarrollos sobre justicia social de autoras como Nancy Fraser y Judith Butler. Los artículos que conforman este corpus heterogéneo tienen en común, no obstante, la apuesta por una educación que ponga en evidencia las relaciones de poder y las estructuras de dominación de clase, raza y género del orden social, para avanzar hacia su transformación.

El mapeo de estos discursos se llevará adelante en tres momentos. En un primer apartado, revisaremos la relación que este corpus establece con la

³ El corpus final comprende 27 artículos, en su mayoría seleccionados a partir del buscador académico Google Scholar, gracias a la combinación de las siguientes palabras clave, tanto en castellano como en inglés: pedagogía crítica, emociones, afectos, justicia afectiva. Otros artículos se sumaron a partir de búsquedas alternativas, por afinidad temática.

⁴ La llamada pedagogía crítica o radical surge en Estados Unidos hacia las décadas de 1980 y 1990. Sus representantes más significativos son los pedagogos Henry Giroux y Peter McLaren, quienes retoman los aportes de Paulo Freire. En líneas generales, proponen dar una respuesta a las teorías de la reproducción, combinando la crítica con la posibilidad de la transformación, a partir de la noción de resistencia.

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

tradicón de la pedagogía crítica, atendiendo a las reformulaciones sobre el concepto de concientización que se producen con la introducción de la variable emocional, y a la (nueva) potencia acordada a lo emocional desde las articulaciones con la pedagogía del malestar/incomodidad. En un segundo apartado, nos centraremos en los desplazamientos que se producen en torno al concepto de justicia con el llamado a centrar la mirada sobre las condiciones afectivas de una educación para la justicia social. Finalmente, para completar esta cartografía, analizaremos, en el último apartado, las relaciones que estas voces pedagógicas críticas establecen con el discurso dominante de la EE.

2. LA REVISIÓN DE LOS POSTULADOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A PARTIR DE LA INCLUSIÓN DE LA DIMENSIÓN AFECTIVA/EMOCIONAL

En este apartado se revisarán algunos de los diálogos que los artículos seleccionados dentro del corpus establecen entre los principales postulados de la corriente denominada “pedagogía crítica” y la cuestión emocional. Además de interrogar cuáles son los argumentos que justifican la incorporación de la dimensión afectiva al análisis, la comprensión y la intervención educativa, observaremos qué relaciones se plantean entre la concientización —una de las ideas centrales de la pedagogía crítica— y la afectividad. En relación con esto último, se indagará la propuesta de la pedagogía de la incomodidad/malestar.

2.1 Los límites de la concientización

El vínculo con los autores “clásicos” de la pedagogía crítica, en particular, con Paulo Freire, pero también con Henry Giroux y Peter McLaren, no es unívoco (Amsler, 2011; Boler, 2015; Boler y Zembylas, 2003; Connelly y Joseph-Salisbury, 2019; Hattam, 2019; Hey y Leathwood, 2009; Higheagle Strong y McMains, 2020; Ohito, 2019; Schultz et al., 2022; Zembylas y Boler, 2002; Zembylas y Chubbuck, 2009). En muchos casos, se remarca que estos autores, sobre todo Freire, ya daban cuenta de la presencia de deseos y sentimientos en la práctica educativa. En este marco puede inscribirse la propuesta de una “pedagogía crítica del amor” (Ohito, 2019) o la recuperación de la “pedagogía de la esperanza” y de una enseñanza “transformadora y liberadora”, en la que las/os estudiantes no sean “receptores pasivos de conocimiento” sino “agentes activos” que puedan emprender “procesos de concientización” (Connelly y Joseph-Salisbury, 2019, p. 1036). Sobre esta base de impronta freireana se reforzará la cuestión emocional, por ejemplo, al plantear la importancia de “canalizar la emotividad en direcciones que desafíen, en lugar de perpetuar, la opresión” (p. 1038), o al proponer “la búsqueda de la justicia no sólo como un esfuerzo

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

cerebral, sino como un camino emocional, encarnado y agradable hacia la emancipación” (Ohito, 2019, p. 20).

Pero, también, y coexistiendo con lo anterior, se reconoce que el discurso educativo crítico contaría con una serie de limitaciones que le estarían impidiendo enfrentar los problemas del presente. En este punto, se le cuestiona su excesiva apuesta a intervenir en el plano intelectual, analítico y consciente, y su escasa atención a los asuntos afectivos, los apegos y las creencias.

Estas discusiones con la pedagogía crítica avanzan en diferentes sentidos y no siempre de manera coincidente. Por ejemplo, Sarah Amsler (2011) plantea que, para que la pedagogía crítica logre desafiar la producción neoliberal de subjetividades, es preciso reconocer “las condiciones afectivas de la crítica” (p.56). En este sentido, la autora recupera a Henry Giroux, quien sostiene que “la pedagogía crítica en las sociedades capitalistas avanzadas ya no puede ser (solo) una cuestión de ‘crear conciencia’ sobre las posibilidades de cambio personal y social” (p. 53). Antes que meramente concientizar es necesario educar a las personas para que “crean” en el valor y la posibilidad del cambio. En síntesis, afirma que la educación no debe solo apuntar a “reconocer y explicar la injusticia a través del análisis crítico”, sino que debe “desarrollar afectividades críticas” que motiven a las personas a querer cambiar la sociedad: “El cambio es desde una educación para la conciencia crítica a una educación para la conciencia y la sensibilidad críticas” (p. 53), cuya tarea no es enseñar a sentir de determinada manera sino “permitir que las personas entiendan por qué tienen ciertos sentimientos, deseos y necesidades” (p. 58). En este sentido, la “disonancia emocional y el descontento” serán “condiciones necesarias para el desarrollo de la sensibilidad crítica” (p. 59) y no meros elementos a ser despejados por la vía racional. Además, se puede observar que su diálogo con Freire no está agotado, cuando dice que es posible hacer por la “alfabetización emocional” lo que el pedagogo brasileño hizo por la “alfabetización textual”: “establecer al afecto como un lugar y un recurso tanto para el aprendizaje como para la lucha política” (p. 58).

Desde otro ángulo, Zembylas y Boler (2002) toman distancia de la educación crítica tal como la piensan Freire y Giroux, argumentando que estos autores retoman el legado de la Ilustración y conciben a “la racionalidad como un fin liberador” (p. 5). En este sentido, si bien reconocen que Freire incluye al amor como parte del diálogo transformativo, consideran que este pedagogo “no analiza sistemáticamente las inversiones emocionales/afectivas que dificultan la alfabetización crítica” (p. 5). Es más, Zembylas (2012) llega a preguntarse si la pedagogía crítica puede, más allá de su voluntad, contribuir a sostener estructuras hegemónicas por el hecho de “ignorar las implicaciones afectivas de la transformación y, simplemente, intentar cambiar la comprensión racional de los estudiantes mediante la sustitución de la fe por la razón y de la creencia por el conocimiento” (p. 6). Por su parte, Robert Hattam (2019) cuestiona a la

pedagogía crítica contra el racismo que ha quedado atrapada “en el terreno de la razón / racionalidad y, lamentablemente, ha ignorado que gran parte de la acción no tiene nada que ver con el razonamiento per se, sino que se encuentra en el ‘terreno del afecto’” (p. 6). Por ello, aboga por “pedagogías del pensamiento / sentimiento, sensación(al), relacional, transaccional y encarnadas” (p. 11) que busquen interrumpir las economías, las políticas y las estructuras de sentimiento y afecto contemporáneas que proponen el miedo, la violencia y el odio.

En el corpus analizado se sostiene que las estrategias “racionales” (la toma de conciencia, la argumentación, y el análisis y la comprensión de los fenómenos) están tocando sus límites cuando se pretende producir transformaciones sustanciales. Y tanto las explicaciones de este fracaso como las soluciones se localizan en el terreno afectivo. En este sentido, para que sea posible una acción educativa transformadora y, sobre todo, para comprender y superar los impedimentos del cambio —es decir, para entender las resistencias y las desmotivaciones del estudiantado, su rechazo a las perspectivas críticas, su insistencia en posicionamientos conservadores o racistas, o su caída en el fatalismo en lugar de manifestar esperanzas (Zembylas, 2012)— es requisito trascender el ámbito de lo estrictamente racional y advertir que la asunción de posicionamientos críticos no es mecánica (y que, como sostiene Amsler (2011), el deseo de cambio no es un “recurso natural” de la pedagogía crítica que debe darse por sentado). Es necesario, entonces, por un lado, comprender que en las tomas de posición hay implicancias emocionales complejas y, por otro, “meterse” en el terreno de lo afectivo, ya sea para movilizar creencias y deseos, como para interrumpir economías y estructuras afectivas. En síntesis, la teoría educativa crítica necesita “potenciarse” (Zembylas, 2012), “rejuvenecerse” y “revigorizarse” (Hattam, 2019) y evitar congelarse en una retórica de sentimientos idealizados —como el compromiso, la pasión, el deseo, la fe en la emancipación y la democracia— que funcionen de manera normativa y terminen sosteniendo (y no socavando) estructuras hegemónicas (Zembylas, 2012).

De manera general, no parece haber en estos cuestionamientos al discurso crítico un mero abandono de la idea de concientización originalmente propuesta por Paulo Freire⁵; en todo caso, no habría una renuncia a este proceso / objetivo, sino una tentativa de complementarlo (para potenciarlo) con la dimensión emocional. Al menos, eso se deduce de la sugerencia de Amsler (2011) de producir una conciencia y sensibilidad críticas, o de la propuesta de Hattam (2019) de trabajar en el plano del pensamiento/sentimiento.

⁵ Si bien en el corpus consultado la idea de concientización freireana no es desarrollada en profundidad, destacándose sobre todo el énfasis en lo racional, es menester señalar que este proceso no es simple ni automático en la obra de Freire. Para profundizar, puede consultarse *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1997) y *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2000).

2.2. El papel de la incomodidad. De Megan Boler a las teorías del afecto

Los cuestionamientos a la capacidad de la pedagogía crítica o radical de producir los efectos anhelados ya se habían formulado a fines del siglo XX. En la década de 1990, Jennifer Gore (1993) planteaba la dificultad que encontraban las/os educadoras/es para traducir los postulados críticos y “liberadores” a estrategias eficaces de intervención áulica. Además, advertía que la expresa negativa de pedagogos como Giroux y McLaren a ofrecer sugerencias para la acción (pues no querían asumir posiciones tecnocráticas) no evitaba que sus ideas (abstractas) tuvieran de todos modos efectos prescriptivos. En la misma época, Elizabeth Ellsworth (1992) identificaba que algunos supuestos de la pedagogía crítica, tales como el empoderamiento, la voz estudiantil o el diálogo, funcionaban como “mitos represivos” que terminaban exacerbando, antes que interrumpiendo, relaciones de dominación.

La propuesta de Megan Boler (1999) de una pedagogía del malestar/incomodidad (*pedagogy of discomfort*), entendida como una “indagación crítica” y como un “llamado a la acción” (p. 176) podría articularse con esta serie de críticas feministas hacia la pedagogía crítica. Vale agregar que esta idea, presentada en el libro *Feeling Power* (1999), fue posteriormente retomada en varios trabajos conjuntos de Boler y Zembylas, y ampliamente referenciada a lo largo de casi veinte años.

Originalmente, Boler (1999) sostiene que esta pedagogía apunta a habitar un “yo más ambiguo y flexible” (p. 176) e invita a educadoras/es y estudiantes a “reconocer de qué manera las emociones definen cómo y qué una/o elige ver y, contrariamente, no ver” (p.176). La autora remarca que este cuestionamiento es un proceso colectivo y critica la idea de una auto-reflexión que suponga un solipsismo new age, o un “mirarse el ombligo liberal” (p. 177). “Idealmente, la pedagogía de la incomodidad representa un intercambio mutuo y comprometido, una exploración historizada de los investimentos emocionales” (p. 199).

La pedagogía de la incomodidad/malestar sigue las coordenadas del postestructuralismo y del feminismo, y entiende a “las emociones como prácticas discursivas que constituyen las propias subjetividades” (Zembylas y Boler, 2002, p. 6). Dicho de otro modo, esta pedagogía reconoce y problematiza que hay emociones profundamente arraigadas en hábitos y rutinas: “Al examinar de cerca las reacciones y respuestas emocionales, lo que llamamos posturas emocionales, una/o comienza a identificar los privilegios inconscientes, así como las formas invisibles en las que una/o cumple con la ideología dominante” (Boler y Zembylas, 2003, p. 108).

Michalinos Zembylas agrega que una pedagogía del malestar apuesta a que las/os estudiantes salgan de sus “zonas de confort”. “Este enfoque está basado en la suposición de que los sentimientos de malestar son importantes para desafiar las creencias dominantes, los hábitos sociales y las prácticas normativas

que sustentan las inequidades sociales y que crean oportunidades para la transformación individual y social” (Zembylas, 2016b, p. 61).

Sarah Amsler (2011) es una de las pedagogas que retoman la pedagogía de la incomodidad/ malestar de Boler y Zembylas. La considera útil para intervenir frente a las resistencias de las personas a cuestionar conocimientos y posiciones subjetivas sacralizadas, y señala que puede ayudar a convertir al “fatalismo aprendido en un deseo de agencia” (p. 59). En este sentido, dice que esta pedagogía permite que las/os educadores suspendan la tentativa de “activar” las “dimensiones psicológicas y afectivas de la lucha política que se suponen latentes pero reprimidas” para, en su lugar, posibilitar un “compromiso más crítico con los fundamentos emocionales del propio poder hegemónico” (p. 57).

Laura Connelly y Remi Joseph-Salisbury (2019) también refieren a la pedagogía de la incomodidad, citando a Boler y Zembylas, y admiten que la incomodidad es tanto inevitable como necesaria. Retomando a Freire, sostienen que esta pedagogía tiene como objetivo “facilitar la reflexión crítica y la toma de conciencia para inspirar a las/os alumnas/os a desafiar el status quo” (p. 1029). Además, argumentan que atravesar “zonas de confort” produce aprendizajes profundos, dado que “los sentimientos de incomodidad pueden obligar a las/os estudiantes a pensar más allá de las cosmovisiones hegemónicas” y “confrontar 'a nivel personal' los propios roles en el mantenimiento de las desigualdades sociopolíticas”. (p. 1034). Citando a Worsham, afirman que la “reeducción de la emoción” es la tarea “política y pedagógica más urgente” (p. 1034).

La idea de una pedagogía del malestar/incomodidad, planteada en los albores del siglo XXI por Boler y Zembylas, sigue repercutiendo en el arco de la crítica pedagógica. Desde sus postulados originales, esta pedagogía apunta a desestabilizar creencias y posiciones cristalizadas, es decir, a desarmar miradas sobre el mundo y maneras de sentir y actuar. Lo emocional es aquí tanto el contenido a interrogar (el investimento, el apego, o, por ejemplo, los sentimientos nacionalistas o patrióticos, el fatalismo, el miedo) como un estado por el que pasan los sujetos (la incomodidad o el malestar mismos). Pero esta salida de las zonas de confort, que lleva a transitar un estado de malestar, no deja de estar originada por el examen y el embate crítico. Es decir, si bien el registro de lo emocional no se minimiza ni se menosprecia sino que se considera un asunto central en la configuración subjetiva, esta pedagogía plantea interrogarlo mediante el aparato crítico. La incomodidad, entonces, parece ser tanto un efecto del cuestionamiento crítico como una herramienta para desafiar lo instalado y buscar, colectivamente, subvertirlo. En este sentido, ¿podría considerarse al malestar y la incomodidad como parte del proceso de concientización? En los postulados de esta pedagogía seguimos encontrando lo que señalábamos más arriba: una suerte de complementariedad entre lo emocional y lo racional.

Dentro del corpus seleccionado, importa también destacar la existencia de perspectivas que refieren a las teorías del afecto (*affect theory*), en particular, a la

propuesta teórica de Brian Massumi y a su distinción teórica entre afectos y emociones (Hattam, 2019). Presentada de manera concisa, esta distinción radica en considerar a las *emociones* como constructos sociales, culturales y significativos, situados en el plano de la conciencia, y a los *afectos* como experiencias corporales, sensoriales, intensas, inespecíficas, pre-conscientes y pre-cognitivas.

Schultz et al. (2022) parten expresamente de la distinción afecto/emoción perfilada desde las teorías del afecto y optan por considerar al afecto, siguiendo a Seigworth y Gregg, como “la fuerza del encuentro” que surge de la proximidad de los cuerpos. Su propuesta pedagógica consiste en extender la “turbulencia del encuentro” y de “la incomodidad” que provocan ciertas discusiones; esto es, sostener el malestar y evitar, inmediatamente, contener, ordenar o encajar lo afectivo en categorías convencionales de emociones. En este sentido, buscan suspender los consensos conclusivos, de manera de no sofocar la vitalidad de la respuesta corporal, sin la cual no hay posibilidades de ir hacia “compromisos transformadores”, que, sostienen, “ocurren al nivel del afecto” (p. 84). A partir de estas experiencias emocionales, “las/os estudiantes pueden comenzar a moverse más allá de sus sentimientos personales, como si confesaran culpa, vergüenza y amargura, hacia un compromiso afectivo más amplio con lo impersonal” (p. 94). Y afirman: “Si queremos facilitar experiencias de aprendizaje transformadoras que vayan más allá del recuerdo cognitivo de hechos, debemos involucrarnos en la esfera turbia y compleja del afecto, el sentimiento y la emoción” (p. 85). En este sentido, hablan de “aprovecharlos” para obtener resultados en los procesos pedagógicos.

¿Pueden equipararse la “incomodidad afectiva” propuesta por Schultz et al. (2022), inspirada en las teorías del afecto, con la pedagogía del malestar/incomodidad impulsada por Megan Boler? Al tener en el horizonte objetivos político-pedagógicos semejantes, que podríamos resumir en la apuesta por la transformación social, ¿sus matices teóricos perderían densidad? ¿Acaso las/os diferentes pedagogas/os no plantean actividades similares de interrogación crítica del mundo buscando movilizar a sus estudiantes? ¿O, por el contrario, resulta central el hecho de considerar o no al afecto como impulsor central del cambio y como una suerte de “fijador corporal” (y por lo tanto, más efectivo) de los sucesos vividos en un aula?

Estas preguntas no son vanas, dado que tanto Michalinos Zembylas como Megan Boler toman expresamente distancia de la diferenciación entre afectos y emociones. Ambos cuestionan la idea de la “autonomía” del afecto —según Boler, una generalización inadecuada de una investigación puntual de Massumi (Boler y Zembylas, 2016)— porque este rasgo lo ubica por fuera de lo simbólico (Zembylas, 2016a) y porque conduce a un “lirismo poético” y a una “romantización de experiencias corporales inefables” (Boler, 2015, p. 1493). En particular, Boler se opone al hecho de otorgarle al afecto un carácter mágico y le preocupa la adhesión a la autonomía del afecto (es decir, a la idea de que habría

una brecha entre el afecto experimentado corporalmente y el registro consciente de ello), porque muchas/os académicas/os ven allí una promesa de libertad. Dice que en estos tiempos sombríos, en los que “la agencia parece perdida para siempre”, “es fascinante presenciar el increíble atractivo de una fuerza encarnada que no está ‘contaminada’ ni ‘restringida’ por las trampas familiares de la cognición y la conciencia” (Boler y Zembylas, 2016, p. 22). En efecto, una de las críticas que han recibido las teorías del afecto es la consideración del afecto como algo etéreo, una vibración momentánea, difícil de detectar (Wetherell, 2015), y como una dimensión independiente —y en alguna medida más importante— de la ideología (Leys, 2017). En palabras de Leys (2017), al hacer hincapié en el afecto por sobre la razón, desde estas teorías se termina afirmando que “lo crucial no son las creencias e intenciones sino los procesos afectivos que las producen” (p. 343).

En las apropiaciones pedagógicas de las teorías del afecto —particularmente de la conceptualización de Massumi— habría una confianza excesiva en la potencia de lo afectivo, como si se tratara de un aspecto auténtico y preciado de la experiencia humana. Pero, en alguna medida, podríamos ver también un resabio de autenticidad o de fuerza infalible en la noción de emoción presente en las propuestas de las/os pedagogas/os que no adscriben a estas teorías de manera expresa. Por ejemplo, ¿por qué la incomodidad afectiva sería más efectiva para lograr un cambio de posición subjetiva en las/os estudiantes que la argumentación racional? Asimismo, vale preguntar: ¿por qué la desmotivación de las/os estudiantes o su rechazo a asumir los postulados críticos tendrían un anclaje de tipo emocional antes que reflexivo? ¿Acaso no habría en estas lecturas un sentido tácito que asocia a lo emocional con una fuerza ingobernable y, a la vez, portadora de una verdad fundamental del sujeto?

Estas preguntas no apuntan a desacreditar la inclusión de la dimensión emocional o afectiva en las reflexiones pedagógicas, sino a exponer los problemas de plantear definiciones poco precisas, que arrastran aquella concepción dual que ubica a lo emocional como lo auténtico o lo indómito (Lutz, 1986).

3. EDUCACIÓN, AFECTOS Y EMOCIONALIZACIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL

En este apartado analizaremos la forma en que las emociones son incorporadas a la agenda educativa crítica, especialmente en el marco del paradigma de la educación para la justicia social, un horizonte normativo de sentido que viene ganando terreno desde finales del siglo XX (Díaz, 2019).

De las/os autoras/es que hablan de una “educación para la justicia social”, no todas/os dialogan explícitamente con la tradición de la pedagogía crítica a la que hacíamos referencia más arriba. Este paradigma educativo se fundamenta,

más bien, en discusiones postestructuralistas sobre el concepto de justicia, con referencias a Nancy Fraser y su teoría tridimensional sobre la justicia —como redistribución, reconocimiento y representación—; así como a los aportes de Judith Butler para pensar las políticas de la vulnerabilidad. La idea de justicia social se articula con la educación de dos maneras diferenciadas (aunque complementarias): como prisma para interpretar y revisar las prácticas educativas —desde una idea de “justicia educativa”—; y como ideal regulativo hacia el cual tiende la formación de una ciudadanía democrática —traduciéndose en una “educación para la justicia social”— (Díaz, 2019). Este reencuadre de la investigación educativa podría hablar de un debilitamiento del discurso crítico en educación, y de una pérdida de radicalidad. En efecto, hablar de “educación para la justicia social” no siempre supone la idea de emancipación social, y puede recaer en discursos escolaristas (Laval y Vergne, 2021) que sobredimensionen el lugar de lo educativo en la promoción de un cambio social.

Advertimos un llamamiento, por parte de estos discursos, a tener en cuenta —y, en última instancia, instrumentalizar y operacionalizar— el valor pedagógico de las emociones para “afectar” al estudiantado y orientarlo eficazmente hacia la acción para la justicia social. Esto conlleva, al mismo tiempo, una redefinición de conceptos centrales de la teoría crítica. En este marco, resulta central preguntarse por las implicancias de estos desplazamientos conceptuales.

En algunos casos, y desde una línea centrada en la idea de “justicia educativa”, esta atención a lo emocional se plantea como una forma de transformar el vínculo pedagógico y las relaciones en el aula. En efecto, tal como ya han sido repensados, desde la tradición crítica, el uso de los espacios, la circulación de la palabra o las relaciones de los sujetos con los conocimientos y la cultura escolar, las emociones son presentadas como un nuevo ámbito a revisar críticamente, donde también se ponen en juego las relaciones de poder en el aula. Se aboga, así, por la construcción de relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes basadas en el cuidado, la solidaridad y el apoyo (Mills et al., 2015), donde prime la expresión de afectos y vulnerabilidades comunes, para generar emocionalidades colectivas que propicien la esperanza y el compromiso con el cambio social (Connelly y Joseph-Salisbury, 2019). En un sentido similar, Zembylas y Chubbuck (2009) ya habían hablado de una “praxis de emocionalidad crítica”, basada en la producción de comunidades afectivas en el aula que inspiren conexión, comprensión, amor y deseo por un mundo más justo. El amor también es recuperado como una emoción central para trascender relaciones opresivas dentro del aula y construir vínculos que permitan imaginar otras posibilidades (Ohito, 2019). Así, lo que está en el centro de la escena, en estos casos, es la capacidad de las/os docentes para conmovir a sus estudiantes gracias a la construcción de un vínculo afectivo propicio. Siguiendo la lógica de la teoría crítica, la transformación de las “atmósferas” y “comunidades” afectivas que se establecen entre los sujetos educativos en el marco del aula se suma como

condición de posibilidad para la apertura a la transformación de los propios sujetos y del mundo.

¿Qué desplazamientos conceptuales supone esto, a la hora de pensar la justicia? Un primer aspecto a señalar es la introducción de un vocabulario emocionalizado, donde la justicia es concebida en términos de cuidado del/a otro/a. Esto queda aún más en evidencia en aquellos trabajos que utilizan el concepto de “justicia afectiva”, para hacer referencia a una nueva dimensión de la justicia que sería necesario considerar. Esta noción, introducida por Kathleen Lynch (2012) como una dimensión que permitiría completar el abordaje de Nancy Fraser, se fundamenta en una comprensión del ser humano como intrínsecamente relacional, vulnerable y sensible, y llama a reclamar la igualdad en el dar y recibir amor, cuidado y solidaridad⁶. En el ámbito educativo, el concepto hace referencia a la necesidad de garantizar la igualdad afectiva entre los sujetos educativos (Mills et al., 2015), gracias a la construcción, por parte de las/os docentes, de espacios educativos donde sus estudiantes se sientan protegidas/os, amadas/os, legitimadas/os, reconocidas/os y valoradas/os (Angulo Rasco, 2022; Cruz Vadillo, 2022; Gardner et al., 2021). Si bien esto no ocurre en todos los casos, es necesario apuntar que en algunas investigaciones se corre el riesgo, sobre este punto, de naturalizar el lenguaje emocional a la hora de pensar la “justicia afectiva”. En efecto, se llega a hablar de la afectividad como “parte de la propia condición humana” (Cruz Vadillo, 2022, p.32) e incluso “de nuestra propia naturaleza” (Angulo Rasco, 2016, p.42). Así, la justicia afectiva se correspondería, en estos casos, con una “afinidad empática” o un “altruismo” que responde a un impulso vital y natural de supervivencia de la especie humana (Angulo Rasco, 2022). Estas afirmaciones son problemáticas porque subyace una postura esencialista sobre el ser humano y sus emociones, donde lo emocional es propuesto como una respuesta a la pregunta sobre lo verdaderamente auténtico y específico de lo humano.

Más allá de estos casos puntuales que es necesario revisar, sí resulta significativo advertir los riesgos del desplazamiento de las discusiones sobre la justicia del terreno socio-económico hacia el terreno de lo psico-emocional. Tal como ya lo habían señalado autoras como Ecclestone y Brunila (2015), si bien el reconocimiento de las vulnerabilidades emocionales y la acción educativa para garantizar el bienestar emocional de las/os estudiantes se presentan como una precondition de la educación para la justicia social, en el marco de la cultura terapéutica tienden a adquirir un valor de justicia intrínseco que podría distraer del cuestionamiento de las causas estructurales de las injusticias sociales.

⁶ Para Lynch (2012), el concepto permitiría mostrar cómo las desigualdades en la organización social del trabajo de cuidado se intersectan con las dimensiones económica (redistribución), cultural (reconocimiento) y política (representación) de la injusticia enunciadas por Fraser.

Un segundo conjunto de investigaciones insiste, por otro lado, sobre la necesidad de generar o propiciar emociones concretas que potencien el compromiso con problemáticas vinculadas a la justicia social. Es interesante notar que estas propuestas se fundamentan en una lectura de las problemáticas de la época que se configura poniendo en el foco lo emocional. Amsler (2011) habla, por ejemplo, de una “crisis de la esperanza” en las sociedades neoliberales, y de un colapso de la fe en las posibilidades de actuar sobre el mundo para transformarlo (p.48). Otras/os autoras/es diagnostican un “profundo desenganche emocional y empático, que replica y prolonga el desenganche moral” (Angulo Rasco, 2022, p. 52). ¿Estamos ante diagnósticos “emocionalizados” que corren el eje de las condiciones materiales de existencia? ¿O son lecturas de la realidad que, sin negar elementos estructurales del escenario neoliberal, reponen los sentimientos de agobio, desencanto e impotencia que estas condiciones materiales producen? Dependerá de la jerarquía de los argumentos propuestos en cada caso. Lo cierto es que, frente a estos sentimientos de impotencia y agobio que son juzgados como obstáculos para la transformación, muchas/os investigadoras/es plantean la necesidad de promover sentimientos de empatía, solidaridad y responsabilidad (Marquis et al., 2018).

En estos casos, el foco está puesto, principalmente, en la forma en que las temáticas vinculadas a la justicia social “afectan” al estudiantado. Esto supone una redefinición de la noción de justicia, que no debería ser entendida apelando únicamente a una racionalidad abstracta. Desde una perspectiva que intenta complejizar y profundizar las teorías críticas sobre la justicia social, ésta es pensada como algo encarnado, corpóreo, situado y atravesado por lo afectivo. En efecto, la pasión y el apego son considerados como elementos centrales a la hora de abordar y promover la justicia (Hey y Leathwood, 2009). Reaparece, aquí, nuevamente, una idea de lo emocional como aquello que garantizaría un acceso verdaderamente auténtico y potente a ciertas temáticas.

Es interesante notar, en relación a esto, que en algunos casos esta emocionalización del concepto de justicia supone también su emparejamiento con el concepto de empatía —entendida como la posibilidad de un yo de ponerse en el lugar de otra/o—. Así, por ejemplo, Marquis et al. (2018) señalan que las problemáticas sobre justicia social deben de ser presentadas de forma que puedan “afectar” a las/os estudiantes como una respuesta frente a la falta de empatía ante problemas que no son percibidos como propios. Otras/os autoras/es hablan de la necesidad de cultivar la empatía para el cambio social (Connelly y Joseph-Salisbury, 2019, p.1037). Esta aproximación entre el concepto de justicia y el de empatía es significativa porque parecería reforzar la necesidad de un punto de partida individual —el sentir y las propias experiencias del yo— para acceder a la comprensión de una problemática social y colectiva. De este modo, y de acuerdo con Liz Jackson (2014), estas perspectivas “post-humanitarias” sobre la educación para la justicia social centradas en la empatía y la compasión podrían reproducir privilegios y jerarquías que vulnerabilizan a los sujetos, ya que podrían

estar priorizando reacciones sentimentales, paternalistas y voluntaristas basadas en imaginarios de la deficiencia, en lugar de una relación sistémica e histórica con las/os otras/os.

Al mismo tiempo, y siguiendo a Lutz (1986), es necesario advertir que esto podría llevar también a una asociación de lo emocional con “lo bueno”, en tanto que expresión de valores personales juzgados positivos, como la compasión o la empatía. Si bien esto no ocurre en todos los casos, y hay autores que advierten explícitamente sobre este riesgo (Zembylas y Chubbuck, 2009), los reclamos por la justicia social parecen sufrir un doble desplazamiento: del lenguaje y la cultura de los derechos hacia la moral, y de la moral hacia el terreno de lo psico-emocional.

Se sigue también de estos desplazamientos una transmutación de las formas en que son entendidas otras nociones centrales de la teoría crítica, como la agencia, la resistencia y la acción transformadora. Como ya vimos, la introducción de las emociones en el centro del pensamiento pedagógico de corte crítico se presenta, en parte, como una respuesta ante un sentimiento generalizado de impotencia. La contrapartida de esto parece ser una emocionalización del concepto de agencia. Recuperando el análisis de Lutz (1986), la tradición crítica parecería, en este punto, retomar una argumentación que contrapone lo emocional al sentimiento de alienación, la falta de compromiso y de involucramiento. Así, lo emocional es percibido como expresión de la subjetividad, sinónimo de vitalidad y origen del interés. Nuevamente, advertimos aquí una tendencia a ubicar en el yo y su sentir el punto de partida obligado para motivar un compromiso auténtico con la acción transformadora.

Esto se suma a una reconceptualización, generalizada en el discurso crítico actual, de la agencia y la emancipación en términos de “empoderamiento”. Este concepto tiende a producir una idea acotada e individualizante de la acción transformadora (Hodgson et al., 2020). Es también problemático porque presupone la existencia de un agente del empoderamiento –la figura docente– muchas veces sobreestimado en su capacidad de “dar” el poder a sus estudiantes, ignorando los condicionamientos del trabajo docente y sobresimplificando la forma en que el poder opera en la sociedad (Gore, 1992). En el marco de este debilitamiento conceptual más general de los abordajes pedagógicos críticos, el “empoderamiento” se piensa, cuando se plantea la dimensión emocional, como algo que emerge a partir de un trabajo de los sujetos con sus propias emociones. En efecto, el “empoderamiento” de los sujetos es concebido como un proceso afectivo de involucramiento que requiere de un trabajo previo de autoconocimiento, autovaloración y autoafirmación de las propias identidades, voces e historias (Gardner et al., 2021). El trabajo emocional se plantea, así, como una precondition para mejorar las condiciones educativas de los sectores vulnerables y para “empoderarlos” para ser agentes de cambio (Zembylas y Chubbuck, 2009, p.344). Algunas/os autoras/es llegan a pensar la agencia en

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

relación a la autorregulación emocional para conducir la acción hacia la concreción de objetivos personales y comunitarios (Jagers et al., 2019).

Los desplazamientos conceptuales analizados en este apartado dejan abierta la pregunta sobre la escala de los cambios pretendidos desde la educación para la justicia social. En efecto, la atención prestada a lo personal y la tendencia a abordar problemáticas sociales desde un enfoque psico-emocional podrían llevar a limitar los alcances de la acción transformadora a un terreno también personal y micropolítico.

4. REAPROPIACIONES DE LA EE DESDE LA EDUCACIÓN CRÍTICA

Un último aspecto que nos interesa señalar en este trabajo es la relación que los discursos críticos que hemos mapeado hasta aquí establecen con la propuesta de Educación Emocional (EE) o Aprendizaje Socio Emocional (ASE). Ambas denominaciones refieren a una propuesta que se ha impuesto como dominante tanto a nivel regional como local, y que ha adquirido mayor relevancia en la agenda educativa globalmente estructurada promovida fundamentalmente por los Organismos Internacionales en el contexto de la pandemia provocada por el COVID-19 (Abramowski y Sorondo, 2022).

Se trata de un discurso fundamentado en la psicología positiva y en el concepto de inteligencia emocional, que impulsa la implementación de políticas educativas para el desarrollo de habilidades socioemocionales en todos los niveles educativos, incluyendo la formación docente. Estas competencias abarcan la identificación y expresión adecuada de las propias emociones, su autorregulación y gestión, y la mediación emocional del vínculo con otras/os. Ante un escenario que se describe como “en crisis”, el ASE se presenta como una respuesta frente a problemáticas educativas y sociales diversas, incluyendo la desmotivación del estudiantado, el bullying, la deserción o el abandono escolar. Asimismo, se la piensa como una herramienta para la intervención en clave preventiva sobre la población adolescente, para incidir en indicadores categorizados como de “riesgo” y “vulnerabilidad”, como los embarazos, la depresión y el suicidio.

Una amplia mayoría de los trabajos analizados aquí critica explícitamente las propuestas de EE o ASE. Muchas/os autoras/es señalan, desde una perspectiva que retoma elementos conceptuales foucaultianos, que se trata de un dispositivo para la producción de sujetos adaptados a las necesidades del mercado laboral y a las condiciones precarias de la vida en la sociedad neoliberal (Amsler, 2011; Cruz Vadillo, 2022; Dauphinais, 2021; Hey y Leathwood, 2009). Otras críticas —inspiradas en el trabajo de Kathryn Ecclestone y David Hayes (2009)— se centran en la contribución del ASE a una psicologización y terapeutización de la educación, las problemáticas sociales y la forma de pensar a los sujetos (Amsler,

2011; Zembylas, 2016). También es cuestionada la noción de la afectividad que subyace a esta propuesta, principalmente por reforzar la tradicional dicotomía razón/emoción (Cruz Vadillo, 2022; Zembylas, 2019). El carácter normalizador, patologizante y racista de la EE es otro eje de crítica reiterado en las investigaciones (Dauphinais, 2021; Gardner et al., 2021; Higheagle Strong y McMain, 2020; Zembylas, 2016a y 2019).

Ahora bien, más allá de estas críticas explícitas, resulta interesante ahondar en los matices que introducen algunas/os investigadoras/es a la hora de posicionarse con respecto a la EE. En efecto, algunos le reconocen el haber puesto en valor el lugar de la afectividad en los procesos educativos (Cruz Vadillo, 2022). En esta misma línea, se señala, incluso, una cierta potencialidad para la resistencia en los procesos de terapeutización de las intervenciones educativas (Dauphinais, 2021; Zembylas, 2016a). Sobre este punto, es interesante notar que la perspectiva foucaultiana que utilizan ciertos trabajos para aproximarse al fenómeno del ASE lleva a pensar los márgenes para la resistencia que se dan en los propios procesos de internalización de las prácticas (Zembylas, 2016a). En este sentido, desde este marco teórico se señala que una misma práctica —el *mindfulness*, por ejemplo— puede, desde la óptica del poder, ser un dispositivo para la producción de subjetividades dóciles y, a la vez, como contramovimiento, aportar herramientas para su cuestionamiento y la resistencia (Dauphinais, 2021). En estos casos, cabe preguntarse por el verdadero alcance de estos movimientos de resistencia, que parecerían restringirse a una escala micropolítica.

Por otro lado, y como ahondaremos a continuación, la EE no siempre es descartada como propuesta, sino que algunas investigaciones plantean que puede ser redirigida hacia diferentes propósitos, siempre y cuando sea revisada críticamente para corregir sesgos ideológicos clasistas y racistas (Dauphinais, 2021; Gardner et al., 2021; Higheagle Strong y McMain, 2020; Jagers et al., 2019). Vemos en todos estos casos una cierta ambivalencia en la relación con las propuestas de ASE. Efectivamente, a pesar de las críticas, la EE parecería haber marcado una agenda educativa que los discursos críticos, lejos de cuestionar, retoman aportando componentes de sus propias tradiciones.

¿De qué manera se plantea recuperar elementos del ASE para una educación “crítica”, “para la justicia social” o “liberadora”? Ciertas propuestas se enfocan principalmente en aquellas metodologías del ASE que son consideradas aprovechables desde una perspectiva crítica o liberadora. Es el caso del *mindfulness*, que Dauphinais (2021) propone recuperar como herramienta de liberación personal y autocuidado, en el marco de un proyecto de liberación política (p.21). Así, las prácticas de *mindfulness* permitirían una conexión de los sujetos con nuevas formas de descanso y placer para una resistencia no violenta y contemplativa. En una línea similar, tanto Higheagle Strong y McMain (2020) como Gardner et al. (2021) sostienen que las propuestas del ASE permiten poner en valor las propias experiencias y generar un autoconocimiento basado en el

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

trabajo sobre las narrativas personales, para pensar su vinculación con contextos sociopolíticos más amplios. Higheagle Strong y McMMain (2020) también proponen que las/os docentes recuperen elementos del mindfulness, la estética y el compromiso corporal para promover formas de aprendizaje que no reproduzcan los binarismos mente/cuerpo.

¿Cómo pensar estas propuestas que, desde el campo crítico, sugieren una reapropiación de las herramientas del ASE? Al enfocarse en la cuestión metodológica, se corre el riesgo de considerarlas como un conjunto de técnicas neutrales o asépticas, sin tener en cuenta la forma en que están atravesadas por posicionamientos ético-políticos acerca de la educación, sus sujetos y lo social. No obstante, en la mayoría de los casos, incluso cuando la inquietud se centra en los aspectos metodológicos, estas propuestas suelen incluir una reflexión sobre las formas en que el ASE debe ser reapropiado también en términos teórico-conceptuales.

En efecto, las/os autoras/es plantean la necesidad de revisar críticamente conceptos clave del ASE, para adecuarlos a las perspectivas y propósitos de la educación crítica. Así, por ejemplo, Higheagle Strong y McMMain (2020) proponen “descolonizar” la resiliencia, para concebirla de forma relacional, vinculada al respeto y la reciprocidad. Por su parte, Jagers et al. (2019) proponen reelaborar las competencias básicas del ASE para una educación para la equidad y la ciudadanía crítica, como “competencias sociales y emocionales transformadoras” (p.167). Así, desde esta aproximación, la conciencia (tanto de sí como social) debe ser entendida desde una perspectiva interseccional, relacional y culturalmente situada sobre la identidad; la autogestión y las habilidades relacionales son abordadas como ejes centrales del empoderamiento y la agencia para la transformación comunitaria y política. Por su parte, la sensibilización social y la responsabilidad en la toma de decisiones son reelaboradas desde el sentido de pertenencia y el compromiso, como competencias clave para el cambio social.

¿Cuáles son los alcances y limitaciones de estos intentos de reelaboración crítica del ASE? En términos generales, las/os investigadoras/es coinciden en la necesidad de atravesar los conceptos clave del ASE con una mirada atenta hacia las injusticias sociales, culturales, raciales y de género, priorizando lo colectivo sobre lo individual. Es importante notar, sin embargo, que en ninguno de estos casos la importancia de los conceptos clave propuestos desde el ASE es puesta en duda. La reelaboración conceptual propuesta tampoco parecería descartar totalmente las bases teóricas del ASE, sino que éstas son atravesadas por los ejes de problematización propios del campo crítico –raza, género, clase, cultura–. En este sentido, parece darse por sentada una compatibilidad entre la agenda del ASE y la teoría crítica.

Al mismo tiempo, resulta importante notar que, en muchos casos, la responsabilidad de garantizar que una práctica de ASE sea o no “crítica”

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

parecería recaer en las/os docentes. Por ejemplo, Gardner et al. (2021) entienden que son las/os docentes quienes deben interrumpir la agenda asimilacionista del ASE, e incorporar en su enseñanza una mirada crítica, antirracista y antipatriarcal, que permita “empoderar” al estudiantado. Advertimos aquí una tendencia a descontextualizar el trabajo docente, y a atribuirle una omnipotencia que puede ser cuestionada (Gore, 1992). Al mismo tiempo, si la responsabilidad de garantizar una perspectiva crítica en la educación recae en la subjetividad de las/os docentes y sus compromisos personales con una pedagogía antirracista y antipatriarcal, entonces el sentido y el alcance de las luchas sociales y educativas parece restringirse hasta el punto de atomizarse.

Estos intentos de reapropiación del ASE pueden interpretarse como un signo del actual debilitamiento de la crítica, que no logra imponer su propia agenda y se limita a aceptar como legítima aquella que es impuesta desde el discurso del poder.

5. CONCLUSIONES

El mapeo elaborado en este trabajo pretende aportar una sistematización sobre la centralidad adquirida por la dimensión emocional en el pensamiento pedagógico del arco crítico en la actualidad.

En líneas generales, la incorporación de la variable afectiva podría interpretarse como un intento de reactivar el discurso crítico, dando un nuevo impulso a procesos otrora concebidos desde una perspectiva predominantemente racionalista, como la concientización y la acción para la transformación social. La apuesta por afectar, conmover e incomodar al estudiantado, o el llamado a revisar los arraigos afectivos de ciertos posicionamientos erigen a lo emocional como una variable nodal en las intervenciones educativas. En este sentido, la excesiva potencia otorgada a esta dimensión convoca a pensar si acaso no estamos ante la configuración de una nueva normatividad que sobrevalora el afecto, descentrando la pregunta sobre el sentido y el contenido (Downing, 2023).

Asimismo, la introducción de la dimensión emocional podría leerse en línea con desplazamientos conceptuales más generales dentro del campo crítico, vinculados a la “crisis de los grandes relatos”, desde los cuales se aboga por abordajes menos ambiciosos y más acotados sobre el sujeto, el cambio y la acción social. Un ejemplo de este achicamiento son las nociones de “pedagogías emocionales” o “pedagogías del amor”, referenciadas en más de una oportunidad dentro del corpus analizado (Hattam; 2019; Ohito, 2019; Schultz et al., 2022). Estas denominaciones, en consonancia con la actual proliferación y dispersión de pedagogías (de la paz, la ciudadanía, la ecología, la salud, feministas, poscoloniales, entre tantas otras), expresa el actual debilitamiento del campo del

saber pedagógico (Noguera y Parra, 2015). Si bien el foco en lo afectivo puede ser leído, desde algunas posiciones, como una reivindicación de un aspecto negado en la educación moderna, también puede ser interpretado como un indicador de repliegue hacia lo individual, lo pequeño y fragmentado (aunque en muchos casos se pretenda, a partir de “prestar atención a la cuestión emocional”, hacer viables aquellas “grandes” aspiraciones del discurso crítico vinculadas a la transformación social). En este escenario, cabe preguntarse, en efecto, si no asistimos a la consolidación de un nuevo régimen de verdad dentro del propio discurso crítico, que, al profundizar procesos de individualización y atomización de lo social, podría obtener otras posibilidades para pensar a los sujetos y su acción en el mundo (Gore, 1992).

Por otra parte, el análisis puso en evidencia los diálogos e interdependencias entre un discurso neoliberal como el de la EE y aquellos discursos educativos críticos que se enfrentan a él. Desde un abordaje relacional de los sentidos contemporáneos disponibles (Mannheim, 1993), es posible esbozar, a modo de hipótesis interpretativa, que el lugar acordado a lo emocional dentro de la investigación educativa crítica es, en parte, una reacción adaptativa frente a aquello que se configura como una prioridad desde el discurso neoliberal dominante. En tanto que régimen de verdad, el discurso de las emociones traza ciertos límites para las problemáticas que pueden ser planteadas y abordadas como tales en el campo educativo. En este sentido, es imprescindible alertar sobre un discurso que, a pesar de querer ser crítico, no logra desnaturalizar y problematizar los sentidos impuestos desde la agenda educativa dominante.

Finalmente, no se trata de negar la importancia de incorporar la dimensión emocional a la comprensión de los fenómenos educativos, ni de desconocer la existencia de apegos y deseos o de implicaciones afectivas en el vínculo pedagógico. Desde ya, un análisis que contemple cómo los sujetos transitan la experiencia escolar, y qué los moviliza o interpela brindará insumos fundamentales. Lo problemático es pretender construir pedagogías que se organicen alrededor de la cuestión emocional, como si el supuesto “exceso” de racionalidad previo se corrigiera con un momento posterior de revalorización de los afectos. Esta suerte de vaivén antinómico expresa, a fin de cuentas, la dificultad para escapar totalmente de la “camisa de fuerza de la razón versus la sinrazón” (Lutz, 2017, p. 188). En síntesis, considerar a las emociones como régimen de verdad en el campo educativo, o, más precisamente, como un nuevo discurso normativo, compuesto por un sistema de ideas privilegiadas y apuntaladas en relaciones de poder (Downing, 2023), contribuye a comprender y problematizar los sentidos de las políticas y las prácticas actuales.

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista IICE*, 51(1), <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de Ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades* (pp. 251-270). Ediciones UNGS.
- Amsler, S. (2011). From 'therapeutic' to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52(1), 47-63.
- Angulo Rasco, J. F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47.
- Angulo Rasco, J. F. (2022). Justicia afectiva: una necesidad educativa y política inaplazable. *HEMICICLO Revista de Estudios Parlamentarios*, 11(24), 51-64.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power*. Routledge.
- Boler, M. (2015). Feminist Politics of Emotions and Critical Digital Pedagogies: A Call to Action. *PMLA*, 130(5), 1489-1496
- Boler, M. y Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Differences. En P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice* (pp. 110-136). Routledge.
- Boler, M. y Zembylas, M. (2016). Interview with Megan Boler: From 'Feminist Politics of Emotions' to the 'Affective Turn'. En M. Zembylas y P. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotion and education* (pp.17-30). Springer International Publishing.
- Connelly, L. y Joseph-Salisbury, R. (2019). Teaching Grenfell: The role of emotions in teaching for social change. *Sociology*, 53(6), 1026-1042. <https://doi.org/10.1177/0038038519841826>
- Cruz Vadillo, R. (2022). Justicia afectiva: micropolítica y construcción de una habitabilidad escolar. *RLEE Nueva Época*, LII(3), 15-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.507>
- Dauphinais, J. C. (2021). Mindful Subjects: The Disciplinary Power of Mindfulness in Schools. *Theory, Research, and Action in Urban Education*, 6(1), 17-26.
- Díaz, A. (2019). Educación, democracia y justicia social. *Espacios en Blanco*, 29(2), 269-275.

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

- Downing, L. (3 de mayo de 2023). *Against affect. For a Feminist Neo-Enlightenment*. [Conferencia]. School of Modern Languages & Cultures. University of Glasgow. United Kingdom.
- Ecclestone, K. y Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapization’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23(4), 485-506.
- Ecclestone, K. y Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. Routledge.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Nueva Visión.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn’t this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. En C. Luke y J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp.90-119). Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman Group.
- Freire, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gardner, R., Osorio, S. y McCormack, S. (2021). Creating Spaces for Emotional Justice in Culturally Sustaining Literacy Education: Implications for Policy & Practice. *Theory Into Practice*, 60(2). <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1911578>
- Gore, J. (1992). What we can do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. En C. Luke y J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp.54-73). Routledge.
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies. Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. Routledge
- Hattam R. (2019). Untimely meditations for critical pedagogy. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669138>
- Hey, V. y Leathwood, C. (2009). Passionate Attachments: Higher Education, Policy, Knowledge, Emotion and Social Justice. *Higher Education Policy*, 22, 101-118.
- Higheagle Strong, Z. y McMain, E. M. (2020). Social Emotional Learning for Social Emotional Justice: A Conceptual Framework for Education in the Midst of Pandemics. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(2). DOI: <https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.2.6>
- Hodgson, N., Vlieghe, J. y Zamojski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Teoría de la Educación*, 32(2), 7-11. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22862>

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

Illouz, E. (2014). *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Katz/CCCB

Illouz, E. (Comp.). (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Katz.

Jackson, L. (2014). 'Won't somebody think of the children?' Emotions, child poverty, and post-humanitarian possibilities for social justice education. *Education, Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 46(9), 1069-1081. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.931430>

Jagers, R., Rivas-Drake, D. y Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>

Laval, C. y Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.

Leys, R. (2017). *The Ascent of Affect: Genealogy and Critique*. University of Chicago Press.

Lutz, C. (2017). What Matters. *Cultural Anthropology*, 32(2), 181-191. <https://doi.org/10.14506/ca32.2.02>

Lutz, C. (1986). Emotions, Thought, and Estrangement: Emotions as a cultural Category. *Cultural Anthropology*, 1(3), 287-309.

Lynch, K. (2012). Affective Equality as a Key Issue of Justice: A Comment on Fraser's 3-Dimensional Framework. *Social Justice Series*, 12(3), 45-64.

Mannheim, K. (1993). *Ideología y utopía*. Fondo de Cultura Económica.

Marquis, E., Redda, A. y Twells, L. (2018). Navigating complexity, culture, collaboration and emotion: student perspectives on global justice and global justice education. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1437133>

Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., Te Riele, K. y Hayes, D. (2015). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1087413>

Noguera-Ramírez, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78.

Ohito, E. (2019). 'I just love black people!': Love, pleasure and critical pedagogy in urban teacher education. *The Urban Review*, 51, 123-145. <https://doi.org/10.1007/s11256-018-0492-7>

La centralidad de las emociones como nuevo discurso dominante. Un mapa del papel de lo emocional/afectivo en las perspectivas de educación crítica

- Schultz, C., Kumm, B., Legg, E. y Rose, J. (2022). Emotional Pedagogies: Strategies for Engaging Social Justice in the Classroom. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37(1-2), 82-96. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1777227>
- Sorondo, J. y Abramowski, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1), 29-62.
- Sorondo, J. (2020). Racionalidad neoliberal, educación emocional y los sentidos acerca de lo educativo. (Re)configuraciones de sentido sobre la escuela, lxs docentes y lxs estudiantes en escuelas secundarias de CABA y GBA [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de San Martín.
- Wetherell, M. (2015). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body and Society*, 21(2), 139-166. <https://doi.org/10.1177/1357034X14539020>
- Zembylas, M. (2012). Critical pedagogy and emotion: working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176-189. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>
- Zembylas, M. (2016a). The therapisation of social justice as an emotional regime: implications for critical education. *JPCC*, 1(4), 296-301.
- Zembylas, M. (2016b). "La pedagogía del malestar" y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social. *Revista de Educación*, 7(9), 59-76.
- Zembylas, M. (2019). Re-conceptualizing complicity in the social justice classroom: affect, politics and anti-complicity pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1639792>
- Zembylas, M. y Boler, M. (2002). On the Spirit of Patriotism: Challenges of 'Pedagogy of Discomfort'. *Teachers College Record On-Line*.
- Zembylas, M. y Chubbuck, S. (2009). Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice education. En P.A. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The impact on teachers' lives* (pp. 343-363). DOI 10.1007/978-1-4419-0564-2_17

CAPÍTULO 7

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO RÉGIMEN DE VERDAD

Héctor Monarca, Noelia Fernández González
y Ángel Méndez-Núñez¹

1. INTRODUCCIÓN

Desde Gramsci, con su conceptualización de hegemonía, la idea de lo social como articulación de posiciones parece haber ido ocupando un lugar cada vez más destacado en la aproximación a los estudios de lo social (Laclau y Mouffe, 1987). El autor y la autora mencionados, ya alejados de una perspectiva marxista, llegan a una romántica “concepción de la hegemonía según la cual convivirían apaciblemente, en pluralismo y democracia, revolución y contrarrevolución, es decir, aquellas fuerzas interesadas en poner fin a la explotación con las más empeñadas en perpetuarla” (Borón y Cuéllar, 1983, p. 1144)². Desde este marco, el posestructuralismo viene acompañando interpretativamente la deconstrucción de lo social hasta el punto de haber desmantelado al “orden social” como categoría analítica de relevancia. Mientras su descrédito fue ganando adeptos, “lo instituido” fue diluyéndose analíticamente hasta quedar prácticamente invisibilizado. Llegamos así a un punto paradójico en el que la excesiva confianza en la apertura de lo social, su romantización, su esencialización, puede estar actuando en un sentido de clausura, en cuanto que, habiendo contribuido a la invisibilización de lo instituido, de «lo político» en términos de Castoriadis (1997), se estaría obstaculizando «la política», entendida como la disputa de lo instituido.

¹ Universidad Autónoma de Madrid.

² Siguiendo el argumento que expone Ardití (2014) en su libro *La política en los bordes del liberalismo*, podríamos afirmar justamente lo contrario, que la calidad de la educación “ha hegemonizado con éxito el campo” educativo cuando se ha logrado borrar o diluir “el recuerdo de la violencia excluyente involucrada en su institución” (p. 78). O, en palabras de Žižek (1994, p. 204): “la hegemonía se ejerce cuando la irrupción violenta de un elemento se percibe como un acontecimiento esperado, es decir, la hegemonía designa la violencia usurpadora cuyo carácter violento ha sido cancelado”, olvidado, invisibilizado.

En este sentido, la idea que desarrolla Žižek (2003) a partir del análisis del chiste sobre ‘Lenin en Varsovia’³ sirve para explicar el lugar que en este trabajo queremos dar a la *calidad de la educación* como marco regulador de la política, tomando ‘la educación’ como el título del cuadro en el que justamente, al igual que Lenin —el objeto principal del mismo—, no aparece de manera explícita en él. En este caso es la educación la que no aparece, la que queda fuera del cuadro, diluida, y con ella, justamente, la posibilidad de establecer algún tipo de conexión con el orden social, es decir, la posibilidad de establecer algún tipo de relación entre la educación y lo instituido, la educación como práctica estructurada estructurante del mundo social. Aquí, el vacío que en el chiste deja Lenin, lo deja la educación; vista en este caso como lo político de Castoriadis (1997), lo instituido. Con ello, quedaría inevitablemente desvanecida la posibilidad de la política, entendida como la disputa del orden, de lo establecido; precisamente, porque la misma queda centrada, no en el objeto del cuadro, la educación, sino en la calidad, aquello que se hace visible, aparente o superficial. Por tanto, el efecto del vacío que deja el objeto ausente es el de la despolitización de lo educativo.

Tomando el chiste como alegoría, la calidad como sustituta de la educación ha ido configurando en las últimas décadas el espacio permitido, visible de la discusión, de la disputa, de las articulaciones-condensaciones posibles. Así, no es que rechazemos la premisa posestructuralista acerca de la existencia de procesos articulatorios totalizantes⁴ (Laclau y Mouffe, 1987), sino que cuestionamos la ilusión depositada en la apertura de estos procesos articulatorios y cualquier visión que los presente como una invitación a la coordinación de posiciones que se acercan de manera amistosa para construir colaborativamente un mundo mejor. Igualmente, consideramos que es preciso prestar atención a los posibles efectos invisibilizadores que ciertos discursos posestructuralistas pueden tener del poder y de lo ya instituido en los procesos articulatorios⁵. Si bien, dentro de estas miradas posestructuralistas el poder no

³ “En una exposición de arte en Moscú, hay un cuadro que muestra a Nadeshda Krupskaya, la esposa de Lenin, en la cama con un joven miembro del Komsomol. El título del cuadro es "Lenin en Varsovia". Un visitante perplejo pregunta a un guía: Pero ¿dónde está Lenin? El guía contesta calmada y dignamente: "Lenin está en Varsovia"” (Žižek, 2003, p. 208).

⁴ Laclau y Mouffe (1987) llaman “articulación a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso” (pp. 176-177).

⁵ Los sindicatos, partidos políticos, universidades, escuelas, gobiernos no se sientan un día a hablar de “calidad” porque coinciden casualmente en sus interpretaciones acerca de lo educativo. No sustituyen sus debates acerca de la *buena educación* por los debates sobre la *calidad de la educación* por una simple coincidencia con las bondades epistemológicas de la segunda.

es negado, entendemos que sí se presenta diluido o difuminado, al ser entendido “como una malla de relaciones que atraviesa la sociedad entera” (Castro-Gómez, 2015, p. 41)⁶. Nuestra tesis es que, cuando el poder es entendido en estos términos, acaba generando cierta idea de reparto, incluso de reparto equitativo, limitando así la crítica, su disputa.

Por último, siguiendo esta línea, poner el acento en la supuesta apertura de los procesos articulatorios totalizantes deja de lado lo totalizante ya instituido como proceso sociohistórico, lo instituido de lo social. Incluso desde el posestructuralismo podríamos admitir que las posiciones, las diferencias se articulan unas con otras pero, si esto es así, siempre sucede en contextos que ya se encuentran en cierta forma articulados con mayor o menor apertura o cierre. Tal como expone Martínez (2007) en su trabajo sobre Bourdieu “marcos permanentes de la vida mental, debieron ser constituidos para poder ser constituyentes, debieron recibir una forma para poder formar, debieron ser estructurados para poder volverse estructurantes” (p. 137). Justamente, la apertura, si existe, no emerge como rasgo esencial del orden social, sino de la disputa y la lucha de los sujetos que se resisten a la clausura y al cierre. De tal forma que, como plantea Kohan (2013), la tendencia posestructuralista dominante no hace sino otorgar “rango «ontológico» a lo que no es más que un momento históricamente determinado del capitalismo” (p. 34).

La aproximación de este trabajo al *dispositivo de calidad* como orden social, como régimen de verdad y como disputa se inserta en una tradición analítica crítica que invita a explorar los significados-categorías de organización del orden social que articula, sostiene y subyace en el dispositivo que produce y reproduce principios de pensamiento, percepción y acción (Bourdieu, 1988) y procesos de invisibilización de otros supuestos o principios de la representación del mundo que permanecerán impensados, en especial las relacionadas con las articulaciones-condensaciones que sugiere o establece entre educación, escolarización, socialización y orden social. En este sentido, el capítulo pretende ser un ejercicio para la “sospecha”, “interrogación” y “crítica”; busca poner en evidencia la construcción de categorías que “disputan” la forma de entender el mundo —orden social—, la educación y sus relaciones. Pretende, por tanto, poner de manifiesto los sistemas de orden, apropiación y exclusión que rigen el orden social en un ejercicio de crítica y resistencia (Popkewitz, 1994; Popkewitz y Monarca, 2022).

⁶ Aquí Castro-Gómez se refiere en particular a la concepción capilar del poder que desarrolla Foucault, especialmente relevante dentro de las miradas postestructuralistas sobre el poder y que además ha sido ampliamente empleada en el campo de la sociología de la política educativa, especialmente a través de su noción de gubernamentalidad — véase, por ejemplo, el influyente trabajo de Stephen Ball (2012) y otras investigaciones basadas en sus contribuciones—.

2. UN MARCO EPISTEMOLÓGICO: ORDEN SOCIAL, RÉGIMENES DE VERDAD Y DISPUTAS⁷

Asumiendo los supuestos recién mencionados, este trabajo analiza la *calidad de la educación* como regulador de los procesos orientados a la construcción de hegemonía en el marco de la producción y reproducción del orden social. En este sentido, parte de tres ideas clave que sostienen la argumentación: orden social, regímenes de verdad y disputas.

La primera de estas ideas, *orden social*, hace referencia a estructuras, campos y prácticas que se han ido configurando históricamente y se encuentran hoy institucionalizadas. En consonancia con Bourdieu (2000), podemos afirmar que “existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (p. 127). En esta propuesta entendemos que, para conceptualizar debidamente el *orden social* es preciso atender al papel del Estado-nación como sistema político y su peculiar relación con el sistema capitalista; junto con esto, son claves en la comprensión del orden social el patriarcado (Federici, 2004; Mies, 2019) y el colonialismo (Amin, 1990; Gandarilla, 2016; Mignolo y Escobar, 2010). Así, *orden social* hace referencia a lo instituido, al poder institucionalizado y consolidado, al sistema de distribución desigual de riquezas y, por lo tanto, también de oportunidades. Hace referencia, en suma, a las relaciones sociales de (re)producción del mundo, del orden de las cosas (Marx, 1867/1990, 1939/1993; Wallerstein, 1983).

Por su parte, *régimen de verdad* hace referencia a la racionalidad que sostiene el orden social⁸. La articulación-condensación Estado-capitalismo-patriarcado-colonialismo (Fraser y Jaeggi, 2018), configuraría el régimen de verdad invisibilizado que sostiene la modernidad. En tanto que invisibilizado, en primer lugar y, sobre todo, el régimen de verdad corresponde a lo *cerrado de lo social*, lo indiscutido-naturalizado. En nuestra conceptualización, tanto el orden social como los regímenes de verdad se relacionan, en parte, con los conceptos de *campo* y *habitus* de Bourdieu (2014). En este sentido, la idea de régimen de verdad hace referencia al orden social interiorizado por los sujetos en su propio proceso de

⁷ Basado en el trabajo previamente publicado de Monarca, Fernández González y Méndez-Núñez (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze educational policies.

⁸ Si bien la cuestión de la verdad atraviesa toda la obra de Foucault, el concepto de *régimen de verdad* aparece ligado a sus estudios sobre el gobierno dentro de las sociedades liberales y a la construcción de sistemas de veridicción de la mano de la economía política (Foucault, 2004). En este trabajo adoptamos un sentido más amplio, más semejante a las primeras formulaciones de Foucault sobre la vinculación entre poder y saber (Castro, 2016).

socialización, de subjetivación⁹. El régimen de verdad establece —fija— un orden gnoseológico: el sentido inmediato del mundo (Bourdieu, 2000).

En un proceso de articulaciones totalizantes —estructurante— el «régimen de verdad» es el trasfondo sociohistóricamente ya estructurado, a modo de campos y habitus, inicialmente cerrado en tanto que instituido. En este caso, la calidad como marco que supuestamente se abre a la articulación ya está cargado de sentidos instituidos. El régimen de verdad subyace al marco articulador, sostiene al dispositivo, en este caso la calidad, pero al mismo tiempo es producido-reproducido en este marco-dispositivo. Aparecen así dos rasgos, a modo de tensiones, uno el de su continuidad-perpetuación, otro el de su posible reactualización. El régimen de verdad es el contexto de posibilidad de determinadas predisposiciones-orientaciones, pero a la vez es creado, sostenido y reproducido por estas en las complejas interacciones que se dan dentro del campo que articula-condensa. Un régimen de verdad en el que el poder-saber (Lander, 2000; Quijano, 1992) aparece procurando, promoviendo y pretendiendo una sujeción de la acción pública —de la política— a un determinado orden social, una sujeción de la educación-escolarización a este orden social. El régimen de verdad es el orden social incorporado en la cultura, las instituciones, el sujeto, el campo, el habitus; es todo ello, corporizado, interiorizado-subjetivado, objetivado en diversos productos-prácticas culturales-sociales. El *régimen de verdad*, como sistema simbólico —también como estructura—, es un regulador de lo permitido, de lo deseable, de lo indecible en los discursos, políticas y prácticas.

Finalmente, el concepto de *disputas* (Monarca, 2020) pretende abordar, precisamente, la potencial *apertura de lo social*, entrando así a «la política» en el sentido del que habla Castoriadis (1997). Sin embargo, a diferencia de cómo lo sugieren ciertos abordajes posestructuralistas, que a nuestro juicio terminan esencializando *la apertura* (Arditi, 2014; Borón, 2000), se presenta aquí como posibilidad de "asaltar" lo instituido. La apertura no sería así un rasgo *ab aeterno* de lo social: no sería lo instituido-estructurado con tendencia instituyente-estructurante que se abriría sin más como rasgo esencial, sino que deviene en y

⁹ El individuo no sería esa *idea solipsista* inspirada por la Ilustración, sino aquella más próxima a la crítica que le han hecho pensadores como Hegel, Feuerbach, Durkheim, Freud y, por supuesto, Marx, en la cual el individuo siempre es «sujeto social», es decir, está sujeto a lo social, al orden social. Tal como nos explica Fromm (1962, p. IX), “Marx contempla al hombre en toda su concreción, como miembro de una sociedad y una clase dadas y, al mismo tiempo, como cautivo de éstas”. En este sentido, la acusación que se le hace al marxismo en relación a su supuesto determinismo, puede ser interpretada como un «pataleo eurocéntrico», ya globalizado como producto de la colonización, un mecanismo de defensa, en sentido freudiano, del liberalismo de los siglos XIX, XX y XXI que, como prolongación de una episteme moderna-cristiana (Foucault, 1991), hicieron del solipsismo del sujeto su máxima para edificar una idea de libertad individual sobre la que se sostiene nuestro sistema-mundo contemporáneo.

de la *lucha colectiva*, de antagonismos, conflictos, oposición, resistencia al orden instituido. La apertura es posibilidad, no esencia metafísica-ontológica (Kohan, 2013), siempre habría que disputarla como sujetos políticos. Se refiere a «la política», la posibilidad de interpelación, alteración de «lo político» —de lo instituido-establecido—, la disputa del orden, de la verdad como poder-saber instituido.

3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO DISPOSITIVO DE PODER-SABER

En este marco, la calidad es, por supuesto, mucho más que un fenómeno que pueda quedar ‘atrapado’ en un simple concepto que se instala con cierto margen para la disputa de su significado, sino que se configura a modo de dispositivo¹⁰ a partir de un régimen de verdad que condensa una gran variedad de elementos del campo educativo y otros campos y del orden social en general, apuntalando los engranajes de su reproducción. Pero justamente por esto, entendemos que el dispositivo de «la calidad», más allá de su relativa y aparente apertura como significante vacío (Laclau y Mouffe, 1987), se instala ya con la lógica de un significante amo (Žižek, 2013). Es una forma de hacernos hablar, discutir y pensar la educación “que en sí misma contiene reglas y categorías que delimitan el debate y que actúan como reguladoras del mundo social” (Monarca, 2018, p. 5), con un claro efecto de clausura. Aquí lo importante es que la calidad, antes de abrirse al juego de la articulación totalizante —de la disputa por la hegemonía— de la que hablan Laclau y Mouffe (1987), clausura ya un campo cargado de sentidos predefinidos y cerrados, muchos de ellos emigrados de otros campos (Bourdieu, 2000). Pensar en la calidad de la educación como significante amo, en vez de como significante vacío, nos aleja de algunas posiciones que previamente hemos sostenido (Fernández-González y Monarca, 2019). Tal como hemos definido “disputa” en este texto, disputar de manera estratégica el significante “calidad educativa” para sustituir su actual significado neoliberal por

¹⁰ Como marco, su funcionamiento encaja con la idea de dispositivo en términos foucaultianos: “[...] un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas...” (Foucault, 1991, p. 128). El dispositivo es para el autor la red que puede establecerse entre estos elementos” (p. 128). Al respecto, Castro-Gómez (2010) insiste en el aspecto relacional de los elementos que forman parte del dispositivo y, sobre todo, en que “se definen por la función que cumple la relación en su conjunto y no por la particularidad de los elementos relacionados” (p. 64). En este sentido, la función del dispositivo de calidad, como sistema regulador, es la de “orientar al individuo para la determinación de sus necesidades, satisfacción y nuevos conocimientos” (Popkewitz, 1994, p. 204).

otro alternativo, constituye una opción que no alcanza a romper con el orden social establecido ya que, como venimos diciendo, la “calidad de la educación” funciona ya como un marco, introduciendo —y a la vez invisibilizando— sentidos y orientaciones sobre la educación. Por lo tanto, disputar la calidad de la educación, en los términos en los que se ha definido en este capítulo, implicaría volver a ubicar a la educación en el cuadro —de manera explícita— en su relación con el orden social.

Este dispositivo de calidad ha limitado el debate sobre la educación —su institucionalización y la configuración del campo educativo— a las transformaciones que experimenta en el marco de los procesos más amplios de reforma del Estado iniciados a partir de finales de la década del 70 bajo el auspicio del neoliberalismo y la Nueva Gestión Pública (Sorondo y Monarca, 2023)¹¹, como reactualización del capitalismo¹². La distinción que en el marco de ciertos abordajes teóricos se hace, aunque solo sea a efectos analíticos, entre *policy* y *politics*, habitualmente manejada dentro de ciertos marcos de aproximación al estudio de política en general y política educativa en particular, solo sería funcional a este dispositivo ya que con esta dicotomía se asume la idea de que existe una acción pública (*policy*) liberada de conflicto. Se trata, por lo tanto, de una dicotomía que contribuye a la invisibilización de los sentidos sobre la educación que se condensan en las políticas educativas cuando se las analiza como *policy*.

En tal sentido, habiendo ya invisibilizado el vínculo con lo político y dejándolo a buen resguardo, el dispositivo abre un supuesto espacio de disputa que, solo a modo de fantasía —en sentido lacaniano— funciona como la política, permitiendo en realidad una mera conexión de las políticas —entendidas a modo de acción técnica— a una serie de principios y orientaciones estructuradas estructurantes del orden social a través de ciertos elementos que asumimos como parte del dispositivo: discursos orales y escritos, normas, documentos, prácticas, artefactos, etc.

Se puede ubicar el inicio del dispositivo de calidad como forma de gobierno de la educación en un contexto en el que el funcionamiento del Estado de Bienestar es cuestionado desde una racionalidad neoliberal, economicista, fuertemente centrada en la reducción del gasto social (educación, salud, etc.), es decir, como una forma de mantener y reactualizar el capitalismo. Aquí la calidad y su continua e inacabable mejora fue asociada-relacionada con la privatización

¹¹ Trabajo presentado en las II Jornadas de Investigación en Política Educativa, 1-2 junio, Rosario, Argentina.

¹² Hay que advertir sobre un posible efecto de la abundante literatura dentro de las ciencias sociales que podemos caracterizar como descriptiva-funcionalista (Lagunas, 2016), la cual no explicita las conexiones con el orden social ni los regímenes de verdad desarrollado en este texto, en la cual subyace una aproximación interpretativa centrada en la «lógica articuladora» que genera un efecto invisibilizante.

(Ball, 2003; Pini, 2010), la autonomía de centros (Bonal y Tarabini, 2013; Parcerisa, 2016), la elección de centros por parte de las familias (Belfield y Levin, 2002; Fernández-González y Monarca, 2019; Prieto, 2022), la rendición de cuentas y la gestión basada en resultados (Clarke, 2014; Colella y Salazar, 2015; Grek, 2009; Fernández-González y Monarca, 2018); propuestas que, bajo los supuestos neoliberales que las sostienen, derivarían en la calidad deseada o se transforman en rasgos que la definen. Así, la privatización, la rendición de cuentas, la autonomía, la elección de escuela y otras estrategias más recientes como la especialización de los centros, incluyendo los programas de bilingüismo en España (Martínez, Bajo y Rogero, 2023), forman parte, de alguna manera, del dispositivo de calidad como marco regulador cargado de categorías que orientan y prescriben. Un dispositivo que contribuye a condensar, dar coherencia y articular en el campo educativo, nuevos conceptos, nuevos significados y nuevas prácticas que emergen como nueva bandera de lo deseado, esperado, lo bueno que es proyectado como nuevo sentido común y profesional de la educación.

En este contexto, la calidad como dispositivo se transforma en un supuesto nuevo relato que pretende dar coherencia y sentido —nuevos sentidos— a una gran variedad de aspectos relacionados con la educación (Fernández-González y Monarca, 2019; Ozga, 2008). La supuesta novedad contribuye a invisibilizar su vínculo con el sistema capitalista-colonial mundial (Amin, 1990; Dussel, 2011; Mignolo y Escobar, 2010; Quijano, 2000) y a desarticular —desvincular— una potente crítica teórica ya existente hacia este orden social. En este sentido, un dispositivo de calidad que funciona a modo de regulador-articulador de los procesos de reforma política en educación, que conecta los principios del neoliberalismo con el sentido común de la modernidad liberal y capitalista ya instalado y asumido como ideología indiscutida.

Desde esta perspectiva, este dispositivo tiene un efecto colonizador en el campo educativo que contribuye a instalar, propagar, consolidar, clausurar y legitimar este orden estructural-simbólico-gnoseológico (Bourdieu, 2014). Como sistema simbólico contribuye a definir ‘la aceptabilidad’, ‘lo deseado’, ‘lo correcto’, ‘lo bueno’, ‘lo indecible’, ‘lo innombrable’, ‘las reglas del decir, pensar y hacer’ (Bourdieu, 2000, 2014; Popkewitz, 1994). Conecta también, reactualiza bajo una aparente novedad, el paradigma naturalista y positivista —proceso-producto— y la racionalidad técnico-instrumental¹³ con los discursos, políticas y prácticas educativas (Monarca, 2018). A partir de estos referentes aparentemente neutrales, la calidad se constituye como una categoría que refleja acuerdos o

¹³ En realidad, estos paradigmas nunca dejaron de existir y ser dominantes como modelo de las ciencias naturales; sin embargo, en el campo de las ciencias sociales se había abierto una importante discusión epistemológica que había empezado con la crítica hermenéutica y continuó con la teoría crítica y decolonial. Esto abrió dentro del campo teórico-práctico de la educación un terreno de discusión en el que era muy complicado sostener, al menos explícitamente, una posición positivista-naturalista-esencialista.

disputas que quedan ocultas en un discurso simple, superficial e interesado, un tipo de discurso “experto”, tecnócrata, lleno de retórica y vaciado de contenido contextual y sociohistórico. Apelando al sentido común —al supuesto orden natural de las cosas, gracias a sus procesos de reificación—, construye un nexo directo, una “sinonimización”, entre calidad de la educación y la buena educación, estableciendo una relación que produce y reproduce nuevas relaciones de poder que regulan la educación y el trabajo docente.

Desde esta perspectiva, el dispositivo de calidad es un potente condensador de las disputas en torno a los sentidos y direccionalidades que deben asumir las reformas educativas en consonancia con la producción académica relacionada con el movimiento de escuelas eficaces, mejora escolar y, en términos generales, el enfoque proceso-producto y empírico-analítico aplicados a las ciencias sociales, donde encontró un buen fundamento legitimador. Dentro de esta lógica-marco, la idea de reforma¹⁴ se instala como necesidad permanente de cambio e innovación, asumiéndola como un movimiento continuo hacia la mejora (Popkewitz, 1994).

Enmarcado en el capitalismo, bajo los principios de la Nueva Gestión Pública y la racionalidad neoliberal, con el auspicio de los movimientos académicos mencionados, el dispositivo de calidad equipara dentro de su marco regulador, reforma política con cambio-mejora-innovación, de esta manera, el régimen de verdad que sostiene el dispositivo realiza dos importantes operatorias. Por un lado, diluye el concepto de reforma dentro de los conceptos de cambio-mejora-innovación, alejándolo de las connotaciones más profundas del primero, el cual hace pensar en una discusión política más compleja, sujetándolo así a una idea exclusivamente técnica (Popkewitz, 1994). Por otro lado, se instala la idea-necesidad de permanente movimiento y cambio a partir de la racionalidad establecida, a la que se une de manera peculiar la evaluación (Monarca, 2020), en un círculo inagotable que exige un continuo escrutinio que controla y sujeta la acción¹⁵ orientada hacia un «objeto deseado» inalcanzable, una fantasía o una falta en sentido lacaniano (Žižek, 2013).

Así, la calidad pasa a ser aquello que no puede dejar de buscarse, con otro efecto que se agrega a los ya mencionados, la supuesta y pretendida novedad a la que continuamente alude, que contribuye a silenciar, invisibilizar y olvidar las críticas sistemáticamente rigurosas previamente realizadas al capitalismo-escolarización en las décadas inmediatamente anteriores a su emergencia como dispositivo, configurando importantes rupturas en los procesos sociohistóricos

¹⁴ De acuerdo con los aportes de Bourdieu (1988, 1989, 2014), entre otros, ciertos sectores de la academia contribuyeron —y contribuyen— a generar una imagen de cientificidad, objetividad, invisibilizando las posiciones ideológicas subyacentes.

¹⁵ La evaluación es una práctica histórica dentro del campo educativo, tanto la interna como la externa. Sin embargo, la evaluación articulada dentro de este dispositivo tiene un potente efecto performativo (Ball, 2003).

de lucha y aproximación crítica al mundo social y la producción de conocimientos derivados de esta praxis. Y esto es otro efecto más, un efecto claramente ideológico¹⁶, porque ya “no sentimos ninguna oposición entre ella y la realidad”, ha conseguido “determinar el modo de nuestra experiencia cotidiana de la realidad” (Žižek, 2013, p. 80). La calidad como marco regulador es, en el «aparente debate educativo», “el lugar en el que se representa de antemano y se decide el destino de nuestras creencias más íntimas” (Žižek, 2013, p. 73). De esta manera, el régimen de verdad que subyace al dispositivo de calidad alude a lo que ciertas posiciones posestructuralistas ignoran, justamente lo que no aparece visiblemente articulado de manera evidente, aun siendo la parte central de esta supuesta articulación, como en el chiste de ‘Lenin en Varsovia’.

4. REFLEXIONES FINALES

La calidad, en su papel de dispositivo regulador, actúa a modo de 'principio supremo' que completa la falta —en sentido lacaniano— y nos 'redime del pecado'¹⁷, aquello normalizado, naturalizado, por lo que tenemos que luchar o trabajar, sabiendo que siempre estará por delante —más allá del aquí y ahora en el que nos encontramos—, nos empuja siempre hacia un momento no presente, sin conexión con el pasado y articulándolo con un único futuro-horizonte posible (Clarke, 2014). Esto es lo que exige y justifica la vigilancia, el escrutinio y la evaluación continua para ordenar-disciplinar nuestras conductas-prácticas hacia ella, haciéndonos 'reconocer y confesar nuestros pecados'. El dispositivo de calidad opera tecnificando las discusiones, despolitizándolas, transformando la educación en un problema técnico y de gestión (Bourdieu, 2014; Clarke, 2014; Fernández-González y Monarca, 2019; Popkewitz, 1994; Sorondo y Monarca, 2023).

De esta manera, el dispositivo de calidad nos articula —nos ancla— con un régimen de verdad dado por el mismo orden de las cosas que queda configurado al interior del campo que define, ejerciendo una potente forma de persuasión (Bourdieu y Wacquant, 2008). Demarca, clausura un orden, define la gramática de los discursos, políticas y prácticas educativas; un orden que incluye “las categorías de percepción, los sistemas de clasificación, es decir, en lo esencial, las palabras, los nombres que construyen la realidad social”

¹⁶ De acuerdo con Žižek (2009), el hecho de que el dispositivo de calidad se presente a sí mismo como «no ideológico» no es sino un hecho ideológico *par excellence*, donde la ideología aparece como su opuesto: la no ideología.

¹⁷ “Los sistemas simbólicos deben su fuerza propia al hecho de que las relaciones de fuerza que allí se expresan no se manifiestan sino bajo la forma irreconciliable de relaciones de sentidos (desplazamiento)” (Bourdieu, 2014, p. 71).

(Bourdieu, 1988, p. 137). De acuerdo con esto, podemos pensar al dispositivo de calidad como un territorio en el que las disputas por las clasificaciones, las divisiones y las jerarquizaciones del mundo social —por orientar, imponer y/o manipular la “estructura objetivada de la sociedad” (Bourdieu, 1988, p. 141)— son tecnificadas y disciplinadas, alejándolas de cualquier disputa real por el orden social: las articulaciones ya totalizadas.

Dicho de otra manera, la calidad se configura como campo de regulación, como sistema simbólico y técnico que se define en la red de significados, significantes, prácticas y demás elementos que aparecen articulados y articulándose para dotar de sentido al campo educativo (Fernández-González y Monarca, 2019). Por lo tanto, se trata de un campo acotado para producir o reproducir ciertos sentidos del mundo social y la educación: un marco para la imposición “de sistemas de clasificación políticos bajo las apariencias legítimas de taxonomías filosóficas, religiosos, jurídicas, etc.” (Bourdieu, 2014, p. 71), científicas, técnicas.

En este sentido, el dispositivo de calidad se ubica en una tensión entre la apertura y la clausura de lo social. Opera generando no solo articulaciones y conexiones, sino también desarticulaciones, desconexiones e invisibilizaciones. Tres desarticulaciones son las especialmente llamativas por el efecto ideologizante que tienen. La primera, precisamente, es la que desarticula los principios que subyacen a las posiciones que representan su ideología, incorporándose al dispositivo bajo la ilusión de un particular universalismo tecnificado y neutral. Vinculada a la anterior, la segunda es la que desconecta los textos y discursos de su contexto sociohistórico, de sus emisores, de sus campos, nuevamente para generar un efecto universalizante, desterritorializado. Finalmente, la tercera desarticula los enunciados de los campos y de la política, para ubicarlos en actores que se llamarán 'expertos', generando así un efecto jerarquizador y legitimador de los principios, de los discursos, de las políticas y de las prácticas propuestas (Bourdieu, 2000), lo que ofrecerá una imagen técnica a las posiciones ideológicas —la ideología *par excellence*—.

Estas desarticulaciones contribuyen a generar un “sentido común universal, llegan[do] a hacer olvidar que ellos han tenido su origen en las realidades complejas y controvertidas de una sociedad histórica particular, tácitamente constituida en modelo y en medida de todas las cosas” (Bourdieu, 2014, p. 207). El dispositivo de calidad produce y contribuye a producir “sistemas de reglas que imponen de qué forma puede hablarse sobre la educación, quiénes se constituyen como portavoces serios y cómo han de estructurarse el deseo, la voluntad y la cognición” (Popkewitz, 1994, p. 241), una forma de redefinir los problemas de la educación, la escolarización y sus relaciones con el mundo social, con un importante efecto redisciplinador.

De esta manera, la calidad como organizador o regulador genera “una base para las luchas simbólicas de producir y de imponer la visión del mundo legítima”

(Bourdieu, 1988, pp. 136-137). Sin embargo, que haya sido y sea “la calidad” el dispositivo articulador y no otro el que condense los debates, orientaciones, recomendaciones, prácticas, ejemplos y discusiones de las reformas educativas¹⁸, no es un acontecimiento menor, en tanto que tratándose de un fenómeno de «inmigración de las ideas», tal y como explica Bourdieu (2014), impone “con una fuerza particular, la actualización del horizonte de referencia” (p. 65), el cual permanece implícito.

Desde este punto de vista, la calidad como sistema estructural-simbólico tiene una peculiar epistemología. Bajo una retórica basada en la racionalidad técnica-instrumental contribuye a generar una ilusión de objetividad, neutralidad y consenso en la que la dimensión ética-política queda oculta y reducida a aspectos de carácter procedimental. Así, uno de los principales efectos, más allá de su posible apertura a las disputas por su sentido, es su contribución a los procesos de despolitización del mundo social en general y de la educación en particular. Los dispositivos de calidad no solo son un marco regulador de los discursos, políticas y prácticas sino, sobre todo, un marco para la producción de la verdad sobre la educación. Es un articulador que conecta el *ethos* social capitalista-liberal-neoliberal (Castro-Gómez, 2010) al campo educativo, generando un tipo de disciplinamiento peculiar para orientar, unificar, coordinar conductas, actuaciones y prácticas; configurando una gramática en la que las condiciones de posibilidad quedan demarcadas dentro del mismo dispositivo. Este funciona simultáneamente como posibilidad y como censura a través de la estructura que define la red de elementos que condensa, haciendo también de foco, de faro que señala e ilumina lo que debe decirse, lo que es correcto y esperable.

La aproximación teórica que aquí hemos presentado integra la apertura y la clausura como dos aspectos antagónicos que forman parte de una unidad inseparable. Asumimos así, que lo social no se constituye analíticamente por elementos o posiciones aisladas, claramente diferenciables, que se articulan. Las posibilidades de diferenciar o fragmentar lo social-cultural en elementos aislables, con identidades individualizables, claramente desconectados de lo social-cultural de donde son separados, es parte de un proceso contingente relacionado con la construcción de categorías que explican y ordenan el mundo social.

¹⁸ En otros momentos pudo haber sido el derecho a la educación, la inclusión educativa, etc., los cuales, aunque siguen existiendo, han quedado articulados ahora en el dispositivo de calidad

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amin, S. (1990). Colonialism and the Rise of Capitalism: A Comment. *Science & Society*, 54(1), 67-72.
- Arditi, B. (2014). *La política en los bordes del liberalismo. Diferencia, populismo, revolución, emancipación*. Gedisa.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, Power and Education*. Routledge.
- Belfield, C. R. y Levin, H. M. (2002). The Effects of Competition Between Schools on Educational Outcomes: A Review for the United States. *Review of Educational Research*, 72(2), 279-341. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543072002279>
- Bonal, X. y Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: The Case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.33>
- Borón, A. (2000). *Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. CLACSO.
- Borón, A. y Cuéllar, Ó. (1983). Apuntes críticos sobre la concepción idealista de hegemonía. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(4), 1143-1177.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. DOI: <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. (2014). *Intelectuales, política y poder*. EUDEBA.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores.
- Castoriadis, C. (1997). Democracy as procedure and democracy as regime. *Constellations*, 4(1), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00032>
- Castro, E. (2016). La verdad del poder y el poder de la verdad en los discursos de Michel Foucault. *Tópicos*, 31, 42-61.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Foucault*. Siglo de Hombre Editores.

- Castro-Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin Sujeto. Slavoj Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. Akal.
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-598. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>
- Colella, L. y Díaz-Salazar, R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y Educadores*, 18(2), 287-303.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. Autonomedia.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401. DOI: <https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2019). Política educativa e discursos sobre qualidade: Usos e ressignificações no caso espanhol. *Revista Educação, Política y Sociedad*, 4(1), 55-83. DOI: <https://doi.org/10.15366/reprs2019.4.1.003>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *The Birth of Biopolitics. Lecture at the Collège de France 1978-79*. Palgrave Macmillan.
- Fraser, N. y Jaeggi, R. (2019). *Capitalismo. Una conversación desde la teoría crítica*. Morata.
- Fromm, E. (1962). *Marx y su concepto del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Gandarilla, J.G. (Ed.) (2016). *La crítica en el margen: Hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad*. Akal.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Kohan, N. (2013). *Nuestro Marx*. La Oveja Roja.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lagunas, D. (2016). El legado del funcionalismo. Limitaciones teóricas y excesos etnográficos. *Revista Española de Sociología (RES)*, 25 (2), 241-257.
- Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica: del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*. Ediciones Manantial.
- Martínez, M., Bajo, E. y Rogero, J. (2023, 26 de mayo). El Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid, un modelo agotado. *El País*. Disponible en <https://acortar.link/PkHyPc>
- Marx, K. (1939/1993). *Grundrisse*. Penguin Classics.
- Marx, K. (1867/1990). *Capital*. Penguin Classics.
- Mies, M. (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*. Traficantes de sueños.
- Mignolo, W. y Escobar, A. (Ed). (2010). *Globalization and the Decolonial Option*. Routledge.
- Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 5-11). Dykinson. Disponible en <https://acortar.link/mWxvzc>
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Ed.), *Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Segunda edición revisada* (pp. 12-36). Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <https://acortar.link/mKj2P1>
- Monarca, H., Fernández González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2021). Social order, regimes of truth and symbolic disputes: a framework to analyze educational policies. *Filosofija. Sociologija*, 32(1), 42-50.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: Research Steering and Research Quality. *European Education Research Journal*, 7(3), 261-272. DOI: <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.261>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 11-42. DOI: <https://doi.org/10.15366/reps2016.1.2.001>
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España. *Revista de Educación*, 1, 77-96.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Popkewitz, T. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- Prieto, M. (2022). El gobierno de las palabras. Sobre el derecho a la educación en la Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de

Madrid. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 152-171. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.007>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-152). CLACSO.

Sorondo, J. y Monarca, H. (2023). *El neoliberalismo como objeto permitido en la investigación en política educativa. Alcances y límites*. II Jornadas de Investigación en Política Educativa, 1-2 junio, Rosario, Argentina.

Wallerstein, I. (1983). *Historical Capitalism with Capitalist Civilization*. Verso.

Žižek, S. (1994). *The Metastases of Enjoyment: Six Essays on Women and Causality*. Verso.

Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores Argentina.

Žižek, S. (2009). *First as a tragedy, then as farce*. Verso.

Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.

CAPÍTULO 8

SUFRIMIENTO Y PATOLOGÍAS SOCIO-EPÍSTÉMICAS. EL PROBLEMA DE LA ASINTOMATICIDAD SOCIAL

Gianfranco Casuso¹

1. INTRODUCCIÓN

En el lenguaje médico, se denomina “patología” al estudio de las causas, naturaleza y desarrollo de una enfermedad. Pero también a la desviación del correcto o normal funcionamiento de un organismo, es decir, a la enfermedad misma (Marcovitch, 2010). En el caso de los estudios sociales, uno tendería a pensar que, para diagnosticar a una sociedad como patológica, también se requiere partir de una idea clara de qué significa para esa sociedad funcionar normalmente, ya que así se contaría con un criterio explícito de evaluación y crítica. Pero el asunto no es tan sencillo.

Según la ya famosa reconstrucción que Axel Honneth lleva a cabo de las tareas y métodos de la Escuela de Frankfurt, una sociedad es patológica cuando está organizada de tal manera que se cumple una doble condición: por un lado, las instituciones, normas y prácticas obstaculizan la comprensión y realización de una serie de ideales encarnados en esa misma sociedad y, por otro, tal condición dificulta que dichos bloqueos sean percibidos, con lo cual la posibilidad de reacción disminuye. Ya que las propias condiciones sociales esconden las anomalías de tal manera que estas no consiguen ser cuestionadas, la crítica debe ser complementada con un análisis de los procesos históricos que fomentan este ocultamiento². Como será explicado a lo largo de este trabajo, esta extraña condición se reproduce a tal grado que se genera lo que Adorno, en el § 36 de *Minima moralia*, identifica con una normalidad enferma. Partiendo de esta idea, podemos afirmar que la definición social de patología, a diferencia de su versión clínica, parece estar menos relacionada con un desempeño defectuoso que,

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú.

² Dice Honneth: “Un proceso histórico de deformación de la razón debe explicar causalmente el fracaso de un universal racional, fracaso que constituye la patología social del presente. Esta explicación debe al mismo tiempo hacer inteligible la destematización social de la injusticia en la discusión pública” (Honneth, 2009, p. 30).

paradójicamente, con la *normalidad* (Adorno, 2005). Tomando esto en consideración, surge, entonces, la pregunta acerca de si puede haber alguna manera de identificar cuándo la sociedad está funcionando de manera incorrecta.

Es común afirmar —y eso es exactamente lo que Honneth cree que ha hecho la Teoría crítica desde sus orígenes— que el indicador que puede hacernos sospechar que una situación social oculta rasgos patológicos es el *sufrimiento* —no solo el de tal o cual grupo social fácilmente identificable como vulnerable o desaventajado, sino, potencialmente, el de todas las personas en distintos grados— (Honneth, 2009). Sea como fuere, el sufrimiento debería ser una suerte de “síntoma” de la patología social³. No obstante, y aquí comienzan las dificultades, apelar a la experiencia subjetiva de sufrimiento sin más no necesariamente nos permite salir del entrapamiento, pues, como se vio, el problema es que la doble condición patológica de la sociedad es tan potente que, bajo un velo de normalidad y aparente estabilidad, bloquea incluso la adecuada articulación de los síntomas y, no menos importante, tiende a reprimir el sufrimiento (Adorno, 2005).

En el presente trabajo⁴ intentaré analizar este problemático vínculo entre patología, sufrimiento y asintomaticidad social partiendo de la distinción, tomada de la medicina, entre síntoma y signo (1). A continuación, profundizaré en algunos elementos de la aproximación adorniana sobre la normalidad enferma estableciendo vínculos con los resultados de los análisis en torno a la injusticia epistémica (2). Finalmente, desarrollaré la tesis de Honneth acerca del déficit de racionalidad como rasgo central de la patología social en relación a la lectura hegeliana de la normalidad social expresada en certezas inmediatas (3). El objetivo principal de estos análisis es mostrar los muchos problemas y las resistencias inherentes a los procesos de cuestionamiento de aquel conocimiento social “naturalizado” que, bajo un velo de normalidad, oculta diversas formas de daño y reprime sus expresiones. Asimismo, a partir de una lectura social-filosófica y epistémica de los conceptos de patología, sufrimiento y asintomaticidad, se espera contribuir con algunas pistas para la superación de tales obstáculos.

³ Entre los estudios recientes más completos acerca tanto del rol que el sufrimiento social juega en la teoría crítica de la sociedad como de las dificultades en su diagnóstico, se encuentra en Renault (2017).

⁴ Este trabajo fue realizado con financiamiento de la DFI-PUCP y forma parte del proyecto de investigación identificado con el número 2021-C-0038 / PI0802. Una versión previa fue presentada en las VII Jornadas y II Simposio Iberoamericano sobre Teoría Crítica "Patologías sociales: los orígenes de la Teoría crítica". Agradezco a los participantes por sus preguntas y, especialmente, a Fabian Freyenhagen por sus acertados comentarios e inteligentes sugerencias

2. EL SUFRIMIENTO Y EL PROBLEMA DE LA ASINTOMATICIDAD

Para comenzar, puede ser útil tomar prestada una diferenciación de la sintomatología clínica. Allí suele hablarse de *síntoma* como de aquel padecimiento individual y subjetivo –tal como la fatiga, el dolor de cabeza o las náuseas–, que revela al paciente la existencia de una posible enfermedad. Pero aparte del síntoma, clínicamente se habla también del *signo* como un rasgo empíricamente constatable por un observador externo, y que sirve para demostrar y evaluar la gravedad de la afección (O’Toole, 2017). De modo hasta cierto punto similar, en el lenguaje de las relaciones sociales, solemos referirnos con “sufrimiento” al menos a dos cosas distintas. Por una parte, a la sensación que acompaña a un evento negativo que ya ha sido catalogado como tal, por lo que hay un grado de objetividad que permite que dicho padecimiento esté justificado y sea comprendido: tanto el afectado como los intérpretes lo perciben como el resultado de la transgresión de algún estándar normativo explícito y vigente, es decir, como un acto reconocible de *injusticia*. Pensemos, por ejemplo, en la sensación negativa, ahora fácilmente identificable, derivada de un despido injustificado o de un acto de racismo.

No obstante, el tipo de sufrimiento que la Teoría crítica suele considerar se refiere a algo más que a estos signos observables. En primer lugar, para que sea social, el sufrimiento individual debe reconocerse como el resultado de condiciones que no dependen enteramente del sujeto. En segundo lugar, se requiere algo que permita evaluar si el sufrimiento podría ser disminuido o eliminado al modificarse alguna circunstancia social. Pero tal criterio de evaluación no siempre puede estar ya creado, ser visible o reconocido como válido, pues ello podría ocultar posibles padecimientos que *aún* no han sido socialmente clasificados como tales, generando formas rígidas o incluso excluyentes de validación⁵. El sufrimiento tendría que ser, más bien, una manera de llamar la atención sobre una situación *normal(izada)*, aún no problematizada, que, no obstante, produce algún tipo de efecto negativo en las personas. Es decir, paradójicamente, es una forma de padecimiento producida no por la transgresión de una estructura normativa vigente, sino por su normal seguimiento.

Lo que se tiene que explicar es, pues, en qué consiste la causa del sufrimiento sin que haya algún *signo* claro de que existe un problema social. Con esto, el análisis crítico se complejiza y las posibilidades de transformación disminuyen, pues desaparecen las herramientas disponibles para justificar la legitimidad del

⁵ Es conocida la crítica de Marx (1976) a una forma de emancipación puramente “política” como la llevada a cabo tomando como criterio a los derechos liberales y a su limitada concepción del ser humano. El problema con esto es que se excluye demandas sociales que aún no han sido aceptadas como legítimas. Para un desarrollo de estas objeciones en relación a la Teoría crítica, ver Casuso (2021).

sufrimiento e indicar la presencia de una situación patológica. Pero no solo eso: también es necesario enfrentarse a la más grave circunstancia de que tal sufrimiento puede no manifestarse, articularse, ni haber sido siquiera asumido como tal por el sujeto; es decir, hace falta afrontar y explicar una real situación de *asintomaticidad* social. Veamos esto más de cerca.

¿Qué puede implicar la ausencia de síntomas? Utilizando nuevamente el lenguaje de la medicina, la asintomaticidad no excluye, en absoluto, la existencia de una patología. Y si bien suele ser una condición atribuida al paciente, hay también enfermedades típicamente asintomáticas, aquellas llamadas subclínicas o silentes (O'Toole, 2017). En el caso de las patologías sociales estudiadas por la Teoría crítica, este último parece ser exactamente el caso: por un lado, tenemos una ausencia de síntomas que no depende tanto de las características del sujeto, sino de la naturaleza misma de la patología; y, por otro, tenemos que tal asintomaticidad, antes que un índice de buena salud, puede estar señalando, más bien, una necesidad de transformación social. Una vez más, como diagnosticara Adorno, parece ser que no es la condición anómala exhibida por el sujeto, sino la normalidad lo que resulta siendo señal de la presencia de alguna patología.

Sin embargo, y en línea con lo anterior, para un tal estudio de las patologías sociales, no se puede simplemente partir del presupuesto de que existen ciertas condiciones sociales que causan sufrimiento y buscar analizarlas de modo puramente empírico-descriptivo. Esta constatación debería ser, más bien, la conclusión del análisis y no su punto de partida. Por tal motivo, no son pocas las teorías críticas que optan por considerar al sufrimiento —en tanto que experiencia moral particular— como el punto de inicio para el análisis social⁶. Pero entonces es cuando surge el problema antes indicado: que no todo sufrimiento es manifiesto ni puede conducir sin trabas hacia el descubrimiento de una causa que, aunque lo parezca, no depende enteramente del individuo. Más aún cuando la sociedad en cuestión, por sus propias dinámicas y procesos de estabilización, suele neutralizarlo o distorsionarlo. Así pues, a pesar de que el sufrimiento se toma como el indicio que debería llevarnos al encuentro de la patología social —y Honneth es claro a este respecto—, este no cumple necesariamente la función de un *síntoma* en sentido estricto, ya que el síntoma debe ser, por definición, algo real y manifiesto —aunque en un inicio lo sea solo para el sujeto que lo padece—. Para que tal constatación y manifestación ocurra, la vivencia negativa tendría que haberse asumido y articulado, y estar lista para apuntar a alguna estructura social, institución, norma o práctica que pueda ser identificada como perniciosa, y esto debería poder, además, ser aceptado por la sociedad, la cual le proporciona el signo. Pero este requisito, precisamente por causa de la patología, está lejos de ser cumplido. Por ello, las

⁶ Sobre el rol de la experiencia moral particular, puede verse el trabajo de Ferrara (2012), así como, más recientemente, Stahl (2022).

posibilidades mismas de su satisfacción deben convertirse en objeto de estudio para la Teoría crítica.

3. SUFRIMIENTO SOCIAL E INJUSTICIA EPISTÉMICA

La posibilidad de articular y expresar una experiencia negativa es lo que ha buscado iluminar la muy prolífica discusión en torno a la injusticia epistémica⁷. Con este término se hace mención a los obstáculos que se le presentan a una persona tanto para comprender como para manifestar públicamente un padecimiento personal como una situación injusta digna de atención. Desde la aproximación de Miranda Fricker, esto puede ocurrir ya sea por la *persistencia* de estereotipos acerca de su identidad, lo cual conduce a la poca o nula credibilidad de su discurso (injusticia testimonial), o por la *ausencia* de conceptos y categorías que sirvan como vehículo para la “traducción” social de una vivencia individual (injusticia hermenéutica) (Fricker, 2007). Con relación a esto último, un caso paradigmático es el de la víctima de acoso sexual en una época y un lugar en los que tal concepto aún no existe, por lo cual su experiencia no solo es incomprensible para sí misma y los demás, sino que estas circunstancias suelen propiciar la estigmatización o subestimación de la víctima, al acusársele de reclamar por algo que la sociedad no reconoce como reprochable moral o legalmente (Fricker, 2007). Lo que tenemos aquí —para usar la expresión de Honneth— es un auténtico déficit de racionalidad social (Honneth, 2009), caracterizado, en este caso, por la insuficiencia de recursos socio-epistémicos que permitan decodificar el contenido de una experiencia de sufrimiento. En otras palabras, tenemos una inadecuación entre la *experiencia particular* que pugna por cobrar sentido y existir socialmente, y la *sociedad* que no ofrece los medios para que tal cosa sea posible. Tal inadecuación, a su vez, se sustenta en un conjunto, en principio coherente, de creencias acerca de la “correcta” o “verdadera” configuración de la realidad. Esta coherencia, que suele ser tácita y más presupuesta que reflexiva, no depende del arbitrio de los actores sociales, sino que es un presupuesto de toda forma de vida.

Lo interesante de esta aproximación epistémica a la injusticia en relación a la asintomaticidad social es que, en ambos casos, el afectado es incapaz de interpretar sus propios *síntomas* así como de expresar su padecimiento en *signos* identificables, ya que este no se encuentra tipificado o “diagnosticado” como socialmente válido. De alguna manera, la experiencia negativa es incomprensible tanto para quien la padece como para el resto de la sociedad. Así, si bien puede haber indicios de un cierto malestar personal, socialmente, en sentido estricto, tal

⁷ Entre los primeros y más sugerentes trabajos sobre el tema se encuentran Fricker (2007), Anderson (2012), Dotson (2012), Medina (2012 y 2013), Kidd, Medina y Pohlhaus Jr. (2017).

sufrimiento no existe. Adicionalmente, una consecuencia directa de esta situación es conferir a tal experiencia una causa puramente subjetiva, como si el padecimiento respondiese a algún capricho o fantasía proveniente del mal funcionamiento de la mente del afectado. Y no pocas veces esto suele llevar, además, a que el propio afectado cuestione la autenticidad y realidad de su sufrimiento. De este modo, no solamente el signo de la experiencia negativa está ausente, sino que esto genera que el síntoma subjetivo sea distorsionado o sistemáticamente reprimido, ya sea de modo más o menos intencional, para evitar la estigmatización social, o simplemente por no encontrar asidero para dotarlo de realidad. A diferencia de otras formas de sufrimiento para las que basta una solución privada o interpersonal —como aquellas causadas por la muerte de un familiar o el rompimiento con la pareja—, en el tipo de sufrimiento social referido aquí, tal suposición acerca de su carácter privado resulta un obstáculo para su superación, ya que ello fomenta el ocultamiento de sus verdaderas causas.

En todo caso, me interesa llamar la atención sobre el hecho de que, en este tipo de teorías, lo que define a la injusticia es un bloqueo que no solo impide que el sufrimiento se traduzca en demandas públicas, sino que también dificulta que aquel sea comprendido por los propios afectados como algo cuyas causas no dependen de ellos mismos. Si bien este tipo de problema está asociado a una ausencia de recursos socio-epistémicos, también es cierto que tal vacío no puede ser cubierto a menos que los afectados consigan romper primero con la aparente coherencia y racionalidad que exhibe la realidad social de la que forman parte y que los constituye. Tal apariencia es la que sostiene la normalidad que el resto de la sociedad no ve la necesidad de modificar, puesto que, tácita o explícitamente, asume que, tal como está configurada, expresa ya el estado ideal o verdadero de las cosas. Según este esquema, entonces, mientras que a los afectados les corresponde mostrar la inadecuación, inconsistencia o irracionalidad que se oculta detrás del sistema de creencias hegemónico (es decir, todo aquello que les produce sufrimiento), los no-afectados deberían cumplir con una serie de virtudes epistémicas que les permita, al menos, reconocer la posibilidad de una posible escisión entre lo que hasta el momento se ha asumido como verdadero o correcto y lo que *realmente* lo es⁸. Es decir, que reconozcan la plausibilidad del error en su comprensión del sector de la realidad que genera malestar en otros.

Como se verá con más detalle en la siguiente sección, esto no debe conducir a afirmar un supuesto privilegio epistémico por parte de los afectados, el cual les permitiría tener un acceso exclusivo a las causas de su sufrimiento. De ser este el caso, quedaría sin responder la pregunta central acerca de la posibilidad de la crítica cuando tal sufrimiento, por obra de la propia condición patológica, no es completamente manifiesto ni siquiera para quien lo padece⁹. A continuación

⁸ Sobre el tema de las virtudes epistémicas Fricker (2017) Medina (2012), Baril (2016).

⁹ Se ha escrito mucho acerca de esta “pesadilla del teórico crítico”, que consiste en tener que explicar cómo se identifica el mal funcionamiento de una sociedad que se caracteriza,

veremos qué tipo de enfoque puede complementar estas ideas desarrolladas desde las teorías de la injusticia epistémica para abordar el carácter asintomático del sufrimiento social y su eventual superación.

4. PATOLOGÍAS SOCIALES, SUFRIMIENTO Y EL PROBLEMA DE LA RACIONALIDAD

A partir de lo desarrollado, volveré ahora a la tesis de Honneth relativa al vínculo entre las patologías sociales y el déficit de racionalidad social. Como el autor afirma, en este contexto la racionalidad debe entenderse en un sentido hegeliano. Esto es, no (solamente) como una facultad subjetiva que permite a un individuo pensar, expresarse y actuar de modo que sea comprendido y aceptado, sino, más bien, como la coincidencia entre lo que las personas creen acerca de la realidad y la realidad misma que se vuelve comprensible para ellas. En ese sentido, sería la falta de identificación entre ambos —sujeto y mundo— lo que genera aquel estado de desorientación social, falta de sentido y anomia asociados al sufrimiento social (Honneth, 2009). Ahora bien, como queda claro al menos desde la *Fenomenología del espíritu*, la razón (*Vernunft*) tampoco es algo que se pueda presuponer sin más como un atributo del mundo: no es que exista una única estructura racional —verdadera— de la realidad y que, en función de esa verdad, tanto las normas e instituciones como las acciones y el saber de los individuos puedan ser evaluados. No se puede simplemente presuponer un criterio “externo” y objetivo, en referencia al cual se mida la validez de los contenidos y estados mentales. Para hacer tal cosa, dicho criterio debería estar ya validado, pero quienes pueden validarlo son, precisamente, los sujetos (Hegel, 1986). Tal presuposición llevaría a dos posibles caminos igualmente problemáticos: o se establece que la validez de una norma descansa únicamente en su vigencia fáctica o se genera una petición de principio al tener que preguntarnos por el criterio de validez del primer criterio y así *ad infinitum*.

En otras palabras, y como ya hemos visto, no se trata de afirmar una medida racional, válida e independiente de las experiencias particulares, que sirva para determinar su autenticidad “externamente”. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se otorga legitimidad al reclamo de quien ha sido objeto de violencia racista en una sociedad donde el racismo ya es moral y legalmente sancionado. No obstante, como también se ha sugerido, tomar el camino inverso y conceder legitimidad únicamente a lo que el sujeto percibe como justificado, no es una alternativa del todo satisfactoria. Uno de los problemas más obvios al que esta segunda opción puede conducir es el de la legitimación de cualquier tipo de

precisamente, por su poder de convencimiento acerca de sus virtudes. Recientemente, en relación con el tema de la ideología y el reconocimiento, son de interés Celikates (2017), Worsdale (2018) y Haslanger (2021).

reclamo de manera indiscriminada. Pensemos, por ejemplo, en casos tantas veces citados como aquellos asociados a las demandas de grupos neonazis que protestan por no poder expresar públicamente su concepción ideal de la sociedad o las de ciertos grupos sociales o empresariales que se lamentan públicamente por la eliminación de privilegios históricamente adquiridos.

El caso es que, si bien puede parecer obvio comenzar un estudio sobre las motivaciones de la crítica social a partir de la experiencia particular de los afectados, esta debe tener un fundamento en algo más que el mero arbitrio privado. Tomando en cuenta los aportes de Adorno y Honneth, puede observarse que el objeto de estudio para una teoría crítica de la sociedad no es el sufrimiento por sí mismo, sino la búsqueda de las razones de que este no pueda manifestarse como el síntoma de un problema social. El que tal síntoma no sea patente para los afectados es, como se ha visto, una de las consecuencias de la patología misma, por lo que, para que aquél aparezca y logre articularse, debe primero estudiarse y conocerse las causas del bloqueo. La expresión del síntoma, por otro lado, no puede ocurrir desde una supuesta negatividad pura, desde una absoluta otredad basada exclusivamente en la autoridad subjetiva de quien sufre. Se trata, más bien, de un proceso que bien podríamos llamar “inmanente”, puesto que surge a partir del análisis de las condiciones que permiten asumir un estado de cosas como racional y verdadero, es decir, a partir de una situación de *normalidad*. Veamos esto con más detalle.

4.1. La normalidad como punto de partida

Con lo recién desarrollado, nos hallamos ante la pregunta planteada anteriormente a propósito de la paradójica tesis adorniana según la cual las patologías sociales refieren a un estado de normalidad, esto es, a una condición potencialmente asintomática. Tomando en cuenta la doble condición de la patología social apuntada por Honneth —consistente en que, simultáneamente, hay anomalías sociales y ausencia de reacciones—, toda referencia a ella como a un “déficit de racionalidad”, tendría que partir de un análisis de los modos en que se produce y mantiene la conciencia de la normalidad. Ello, no obstante, no significa que la metodología deba ser empírico-descriptiva, pues no solo se busca saber cómo son las cosas de facto, sino qué hace que demos por sentado que son así y cuáles son los problemas a los que conduce tal asunción. El punto de partida, en ese sentido, son certezas que, por defecto, se presentan como aproblemáticas. De este modo, la patología se refiere tanto a la situación social —sostenida en instituciones, normas y prácticas— que hace que el sujeto tenga la certeza de que su saber ya es racional —esto es, real y verdadero—, como a la imposibilidad de utilizar recursos socio-epistémicos potencialmente disponibles para la revisión de tal conocimiento inmediato. Lo “social” de la patología radica, además, en que el bloqueo epistémico no es exclusivo de un individuo o grupo particular, sino que forma parte de las creencias compartidas que sostienen a las distintas formas de

vida colectivas. No puede hablarse, en ese sentido, de un sistema de creencias como de algo privado, que pertenezca en exclusiva a los directamente afectados. Tal bloqueo, que de alguna manera corresponde a lo que se suele entender por ideología, opera sobre una comprensión dada de la realidad que las personas asumen como racional y verdadera, sin hallar la manera de cuestionarla¹⁰.

Interpretando esta situación desde una perspectiva hegeliana, podemos decir que el carácter de *inmediatez* que tales certezas exhiben, se refiere, literalmente, a la ausencia de mediación entre dos momentos en el propio saber: el del contenido mental como tal y el de aquella multiplicidad de posibles significados o “determinaciones” no comprendidos por aquel. Al no distinguir ambos momentos, el saber es, entonces, idéntico a su objeto en un estado mental donde la reflexión autoconsciente, aquella encargada de revelar al sujeto las limitaciones de su propia percepción, no ha sido aún plenamente alcanzada. Como *certeza inmediata*, la conciencia no deja nada fuera de sí, pretende estar abarcándolo y dominándolo todo: no reconoce ninguna negatividad. Ella contiene, o cree contener, en principio, todos los contenidos posibles; aunque no sabe aún que esa totalidad lo es solo para ella (Brandom, 2019; Hegel, 1986).

Ahora bien, ya que lo “normal” es asumir que nuestras creencias son verdaderas, una posible manera de identificar una situación social como patológica es mediante el análisis de las consecuencias que se siguen de creer algo acerca de algún estado de cosas. Si entendemos a las creencias, de modo pragmatista, como disposiciones orientadas a la acción que implican una serie de compromisos epistémico-prácticos y requieren un contexto social en el cual cobrar sentido y adquirir validez, es claro que uno no sufre simplemente por creer algo, sino por las consecuencias prácticas que se derivan de las creencias que sustentan toda forma de vida pretendidamente racional. Para ilustrar esto, tomemos un ejemplo de la reciente situación de emergencia sanitaria generada por el covid-19. La creencia, difundida en muchos países, de que la cuarentena es el mejor (o el único) medio para disminuir los casos de infectados durante una pandemia, no lleva automáticamente ni por sí sola a algún tipo de padecimiento. Pero el caso es que tal creencia forma parte de una concepción de la realidad según la cual se asume la verdad de muchas otras creencias, como que todos podrían trabajar desde casa sin que ello afecte a su economía o que el contagio es exclusivamente un asunto de responsabilidad individual y el resultado de no acatar las normas. Si este conjunto de creencias está articulado de tal manera que constituye una cierta ideología que conduce, a su vez, a políticas de gobierno que, como la cuarentena no focalizada, genera que, para un gran grupo de individuos, disminuyan las posibilidades reales de trabajar y superar un cierto umbral de pobreza, entonces hay razones para pensar que

¹⁰ Sobre el concepto de ideología en relación a las actuales tareas de una teoría crítica de la sociedad, puede consultarse Jaeggi (2009), Celikates (2017) y Haslanger (2021).

existe una interpretación distorsionada del funcionamiento de la economía en el país, es decir, una situación social patológica.

En este caso, si bien el padecimiento puede ser algo real y, en principio, es susceptible de llegar a ser constatado, el nexo que lo une a la situación patológica que lo origina suele permanecer oculto. Al no revelarse esta relación causal, puede ocurrir, entonces, que el sufrimiento busque ser reprimido y no llegue a articularse, identificándosele, por lo general, con el resultado de una falla personal acompañada de una sensación de culpabilidad. En este sentido, es menos relevante intentar demostrar que el sufrimiento está ahí, pero no se puede manifestar, que indagar si puede haber suficientes indicios para suponer que ciertos tipos de malestares colectivos están asociados a un déficit social de racionalidad, esto es, a la falta de acceso a recursos socio-epistémicos – históricamente disponibles, pero no siempre visibles para todos en todos los casos. Es el manejo de estos recursos lo que permitiría hacer explícitos y reconfigurar los vínculos inferenciales que mantienen a las creencias unidas en un sistema pretendidamente coherente y cerrado. En el ejemplo presentado, son precisamente tales creencias las que, configuradas y organizadas de un modo dado, sirven de sustento a la creencia de orden superior relativa a la cuarentena como el mejor medio para disminuir los casos en una pandemia. Esta creencia, por su parte, no suele ser cuestionada por ser parte del estado *normal* de las cosas. A continuación, desarrollaré con más detalle estas ideas.

4.2. Sufrimiento, normalidad y déficit de racionalidad

A partir de esto, y ya que la patología se vincula a la normalidad, el tema del sufrimiento y la ausencia de síntomas que lo acompaña puede comenzar a cobrar un nuevo significado. No se trata aquí del sufrimiento físico, ciertamente, ni tampoco solo de aquel que resulta de la conciencia, más o menos clara, de la traición de expectativas normativas intersubjetivamente reconocidas y visibles. Tampoco se trata, no obstante, únicamente de una experiencia que está en la conciencia del afectado, pero no puede ser comunicada. Como se ha visto, a pesar del interés que esta última cuestión puede suscitar para un enfoque crítico, la solución a las patologías sociales, por la propia naturaleza de estas, no puede radicar en la construcción de nuevos medios sociales de expresión partiendo de la sola experiencia particular.

Podemos hablar de patologías cuando una situación social normal va acompañada de consecuencias perjudiciales para los individuos. Pero el caso es que este vínculo es, precisamente, lo que debe llegar a ser conocido y demostrado en primer lugar. Ello se consigue cuando, al menos en estado incipiente, existe la sospecha de que hay ya un potencial de racionalidad que no está siendo utilizado (Honneth, 2009). En otras palabras, cuando, ante la evidencia de modos alternativos de valoración, comportamiento y pensamiento, se hace imposible escapar a una cierta objetividad ya alcanzada, al saber saturado propio de un

sistema de creencias que ya se presume consistente y acabado. Es aquí que podemos hablar, con Honneth, de un déficit de racionalidad social o de una *deformación de la razón*.

En relación a esto, se habla de sufrimiento social cuando nuestra comprensión de la realidad está naturalizada al punto de no admitir más determinaciones que las que vienen dadas de antemano y son asumidas como el estado normal de las cosas, aún cuando, históricamente, en el seno de otros muchos procesos de constitución social que han respondido a la aparición de diversas problemáticas, se hayan ido generado recursos que podrían ser utilizados para romper con tal certeza inmediata (Jaeggi, 2017). En este sentido, el sufrimiento social se deriva de la obstaculización sistemática y recurrente de las facultades de reflexión y transformación. Esta forma de padecimiento está, pues, asociada a un momento reflexivo cuya función debería ser iluminar inconsistencias latentes, pero que se frena al no poder ver realmente satisfecha su necesidad de escindir su saber actual acerca del mundo de otros posibles contenidos¹¹. Se trata —para ponerlo en palabras de Hegel— de una autoconciencia no plenamente realizada, la cual desarrolla un sentimiento de frustración derivado de su constante pero fallido intento para pasar de la mera reflexión a un estado en el que se alcance una nueva consistencia o adecuación entre la realidad y lo que se sabe de ella. Esto es, un estado de conciliación en el que se supere el déficit racional. Tal tensión constante que impide aquella conciliación es reforzada por mecanismos ideológicos, los cuales, si bien son instrumentos que favorecen al mantenimiento de la situación social patológica, analíticamente no son idénticos a ella (Worsdale, 2018).

Podemos decir, de esta manera, que la condición patológica es tanto mayor cuanto mayores resistencias al cambio produce, es decir, mientras más *normalidad* genera y más *inmediato* es el saber de la realidad. Paradójicamente, el sufrimiento en este contexto suele ser, al mismo tiempo, señal de culpabilidad por un posible incumplimiento de las expectativas socialmente creadas. Frente a esto, como ya ha sugerido Adorno, reprimir el sufrimiento es la norma, no la excepción. Esto significa que el bloqueo es reproducido por los propios sujetos. Aquella resistencia asociada a una situación social patológica no es, entonces, impuesta externamente (o no necesariamente de manera intencional), sino que es autogenerada, al verse los sujetos imposibilitados -o, simplemente, no motivados- para tomar en cuenta un potencial de racionalidad históricamente acopiado, disponible, pero no plenamente manifiesto.

¹¹ Una aproximación a las patologías sociales como desórdenes de segundo orden puede hallarse en los trabajos de Zurn (2011) y Laitinen (2019). Para una crítica a esta lectura ver Freyenhagen (2019).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2005). *Minima Moralia: Reflections from Damaged Life*. Verso.
- Anderson, E. (2012). Epistemic Justice as a Virtue of Social Institutions. *Social Epistemology*, 26(2), 163-173.
- Baril, A. (2016). The Role of Epistemic Virtue in the Realization of Basic Goods. *Episteme: A Journal of Individual and Social Epistemology*, 13(4), 379-395.
- Brandom, R. (2019). *A Spirit of Trust: A Reading of Hegel's Phenomenology*. Harvard University Press.
- Casuso, G. (2021). The Epistemic Foundations of Injustice: Lessons from the Young Marx. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00813-x>.
- Celikates, R. (2017). Epistemische Ungerechtigkeit, Loopingeffekte und Ideologiekritik. Eine sozialphilosophische Perspektive. *WestEnd*, 2, 53-72.
- Dotson, K. (2012). A Cautionary Tale: On Limiting Epistemic Oppression. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 33(24). DOI: <https://doi.org/10.5250/fronjwomestud.33.1.0024>
- Freyenhagen, F. (2019). Characterising Social Pathologies: An Analytic Grid. *Studies in Social and Political Thought*, 28. DOI: <https://doi.org/10.20919/sspt.28.2018.84>.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Haslanger, S. (2021). Political Epistemology and Social Critique. *Oxford Studies in Political Philosophy*, 7, 23-65.
- Hegel, G.W.F. (1986). *Phänomenologie des Geistes*. Werke 3. Suhrkamp.
- Honneth, A. (2009). A Social Pathology of Reason: On the Intellectual Legacy of Critical Theory. En A. Honneth, *Pathologies of Reason: On the Legacy of Critical Theory* (PP. 19-42). Columbia University Press.
- Jaeggi, R. (2009). Rethinking Ideology. En B. De Bruin y C. Zürn (Eds.), *New Waves in Political Philosophy* (pp. 63-86). Palgrave Macmillan,
- Jaeggi, R. (2017). 'Resistance to the Perpetual Danger of Relapse': Moral Progress and Social Change. En A. Allen y E. Mendieta (Eds.), *From Alienation to Forms of Life: The Critical Theory of Rabel Jaeggi* (pp. 15-40). University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Kidd, I., Medina, J. y Pohlhaus Jr, G. (2017). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. Routledge.

- Laitinen, A. (2019). Social Pathologies, Reflexive Pathologies, and the Idea of Higher-Order Disorders. *Studies in Social & Political Thought*, 25, Special Issue: Pathologies of Recognition. DOI: <https://doi.org/10.20919/sspt.25.2015.48>.
- Marcovitch, H. (Ed.) (2010). *Black's Medical Dictionary*. A & C Black.
- Marx, K. (1976). Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. En K. Marx y F. Engels, *Werke*. Dietz, volumen 1, 347-377.
- Medina, J. (2012). Hermeneutical Injustice and Polyphonic Contextualism: Social Silences and Shared Hermeneutical Responsibilities. *Social Epistemology*, 26(2), 201-220.
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant imaginations*. Oxford University Press.
- O'Toole, M. (Ed.) (2017). *Mosby's Medical Dictionary*. Elsevier.
- Pohlhaus, G. (2012). Relational Knowing and Epistemic Injustice: Toward a Theory of Willful Hermeneutical Ignorance. *Hypatia*, 27(4), 715-735.
- Renault, E. (2017). *Social Suffering: Sociology, Psychology, Politics*. Rowman & Littlefield.
- Stahl, T. (2022). Immanent Critique and Particular Moral Experience. *Critical Horizons*, 23(1), 1-21.
- Worsdale, R. (2018). Recognition, Ideology and the Case of 'Invisible Suffering'. *European Journal of Philosophy*, 26(1), 614-629.
- Zurn, C. (2011). Social Pathologies as Second-Order Disorders. En D. Petherbridge (Ed.), *Axel Honneth: Critical Essays. With a Reply by Axel Honneth* (pp. 345-370). Brill.

CAPÍTULO 9

CONVERSACIÓN SOBRE TEORÍA CRÍTICA Y ESTUDIOS EDUCATIVOS

Thomas S. Popkewitz¹, entrevistado por Héctor Monarca²

1. INTRODUCCIÓN

En esta entrevista³, Thomas Popkewitz ofrece un marco conceptual que contribuye a comprender los sistemas de razón que clasifican y ordenan nuestro mundo social, específicamente, el campo educativo, prestando atención a las condiciones históricas que hacen posible e inteligible el presente. Su análisis se centra en la epistemología social, los sistemas de razón y en cómo estos funcionan en el campo educativo, específicamente en la escuela: produciendo al sujeto y los sistemas para ordenar y clasificar. Desde aquí Popkewitz aborda todo lo relacionado con lo político en la escolarización producida dentro de los sistemas educativos: en el proceso de producción de subjetividades; haciendo hincapié en la fabricación y distribución de las diferencias a través de las prácticas escolares. Estas prácticas son el currículum, la pedagogía y las psicologías del niño. Justamente en estas prácticas está lo que le interesa a Popkewitz cuando utiliza la expresión "producción de tipos de personas" para pensar lo político en la escolarización y en el objeto de una teoría crítica.

En este sentido, para él los estudios críticos deben ocuparse de vigilar los límites de lo sensible, explorando los principios políticos, onto-epistémicos, a través de los cuales se producen los objetos de reflexión y acción. Popkewitz nos sugiere ver la ciencia crítica como la puesta a prueba de los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente a través de la resistencia a lo que parece inevitable y necesario. Por eso, para él, la teoría crítica debe contribuir a hacer visibles y a resistir los espacios de normalización, diferenciación y miseria; promoviendo la apertura de espacios de acción colectiva que fragilicen lo que parece inevitable, mostrando que son posibles alternativas al orden actual de las "cosas".

¹ Universidad de Wisconsin-Madison.

² Universidad Autónoma de Madrid.

³ La entrevista se publicó originalmente en Popkewitz, T. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195. Se agradece la autorización que nos ha brindado el entrevistado para publicarla en el presente libro.

En esta entrevistas Popkewitz ofrece un marco teórico con gran potencial para el análisis crítico de la escolarización y el campo educativo en general.

2. TRAYECTORIA DE VIDA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Héctor Monarca (H.M.): Para empezar este proceso de intercambio y reflexión con usted, me gustaría preguntarle acerca de su propia vida, su propio proceso de transformación en un intelectual crítico. Usted ha nacido en Paterson, Nueva Jersey, Estados Unidos, en un determinado contexto-mundo social. Ha sido formado en “instituciones modernas” y es una persona con una larga trayectoria e implicación en la crítica educativa. *¿Nos podría contar cómo ha ido desarrollando su posición crítica? ¿Qué momentos-experiencias clave identifica y qué otras cuestiones cree importantes en este proceso?* Considero que este conocimiento local, biográfico, puede ser muy útil, especialmente en educación.

Thomas S. Popkewitz: La cuestión de la biografía de una persona y la construcción de la memoria es a la vez fácil y llena de dificultades. Fácil, ya que existe una sensación de seguridad, al ver que una carrera se desarrolla a través de momentos como marcadores de acontecimientos clave. Pero, al mismo tiempo, en ocasiones, los mismos acontecimientos y momentos históricos pueden tener sentidos o trayectorias muy diferentes. Esperemos que lo que diga a continuación tenga alguna relación con sus preguntas y no sean meras concesiones maravillosas de las impresiones. Así que, por favor, trate con un poco de escepticismo la elaboración de mi memoria.

Crecí en Brooklyn, Nueva York. Mi madre nació en Amberes, Bélgica, y mi padre en Kolno, Polonia. Ambos llegaron a Estados Unidos con, sus familias, cuando eran niños. No fue hasta la edad adulta cuando aprendí a pensar en mí mismo como "diferente" y en la categoría sociológica de estadounidense de primera generación; una categoría estadounidense de identidad social que se encuentra en la literatura académica para hablar de los patrones de asimilación y las diferencias de los inmigrantes. Estas memorias de identidad se han acentuado hoy en día como distinciones sociales y culturales para designar las diferencias de las poblaciones a través de distinciones, como las de carácter "étnico" que tienen una doble cualidad, de inclusión multicultural y que también significa ser "el Otro".

Pero volvamos a mis padres. Mi padre era carpintero y tuvo que dejar la escuela antes de graduarse para ganar dinero para su familia debido a la Gran Depresión de los años 30. Mi madre era enfermera del Departamento de Salud de la ciudad de Nueva York. No puedo decir cómo influyeron, pero lo hicieron de tal manera que hoy en día mis hijos siguen admirando y reconociendo su cariño. Una de esas influencias fue que yo continuara mis estudios pudiendo asistir a la universidad, algo que ellos no habían podido hacer. Debo admitir que

no tenía ni idea de lo que era la universidad, excepto que seguía a la escuela secundaria; más tarde pude ver que era y significaba "escuela o facultad de posgrado". Todo ello estaba escrito de alguna manera en mi biografía. Fui a una maravillosa universidad gratuita de artes liberales de la ciudad de Nueva York (el Hunter College), donde estudié historia y me especialicé en educación para recibir un título de maestro de educación primaria [un bachelor o grado en España]. Enseñé a niños de 12 años durante seis años en Harlem, en su área de Manhattan, en la que vivían niños pobres de origen latino (puertorriqueños y más tarde algunos cubanos) y afroamericanos. Era un verdadero neoyorquino: nunca se me ocurrió salir de Nueva York para hacer el doctorado. Hice un máster en enseñanza y aprendizaje en el Teachers College de la Universidad de Columbia y el doctorado en la Universidad de Nueva York (NYU) (1970), en currículum (estudios sociales en educación). Mi director me dijo que hiciera el Ed.D en lugar del PhD⁴ porque el primero no tenía ningún requisito de lengua extranjera. Aunque estudié francés y español en las carreras anteriores, era el camino más fácil.

H.M.: *¿Qué acontecimientos significativos relacionados directamente con su carrera académica y su trayectoria mencionaría?*

Thomas S. Popkewitz: Pasemos ahora a dos hechos casuales que tienen relevancia para esta breve incursión histórica.

El primer hecho se relaciona con mi director de tesis en la Universidad de Nueva York, Millard Clements. Millard fue un director fortuito. Como he dicho anteriormente, tenía claro que me interesaban las reformas educativas relacionadas con el movimiento de reforma del currículum de estudios sociales de la época. Era la época del "New curriculum movement" (Nuevo Movimiento Curricular) y me intrigaban las ideas de la resolución de problemas por parte de los niños, el descubrimiento y la indagación como idea central del cambio curricular. Fui a Millard para contarle este interés y me sugirió que, dado que todo el mundo piensa en el cambio curricular a través de perspectivas psicológicas, tal vez yo podría pensar de manera diferente. Ese pensamiento diferente se llamaba "sociología del conocimiento", una forma de pensar en la relación del conocimiento con las prácticas sociales en las que ese conocimiento es posible. Nunca había oído hablar de ese término ya que esa disciplina estaba ausente en mis estudios. Millard me sugirió algunas lecturas de ese campo, historia e historia

⁴ Se mantiene en la lengua original del entrevistado. En ambos casos se trata de un doctorado, aunque se podría decir que, en principio, el primero fue una creación promocionada por las universidades orientado al ámbito profesional y la investigación aplicada que daban las universidades (las principales de EE.UU. solían exigir menos requisitos para su obtención que para los requeridos para lograr el tradicional PhD; incluso el control administrativo dentro de las universidades de las EdDs no estaba tan centralizado).

de la ciencia que, al leerlas, abrieron nuevas perspectivas e interrogantes que acabaron organizando mi investigación de tesis y que hoy continúan, de forma diferente, en mi interés por la política del conocimiento educativo.

El segundo hecho se relaciona con este interés por la política del conocimiento y las cuestiones de exclusión y abyección en los esfuerzos por incluir. El hecho de ser un extraño (y hoy probablemente una persona que vive ese conflicto desde dentro). Este asunto de lo que soy es menos significativo, pero algo pensé cuando me pidieron que escribiera sobre las influencias en mi investigación para una pequeña conferencia (Popkewitz, 1988a). Ese “estar fuera” se relacionaba con ser judío en el mundo secular, aunque calvinista, de los Estados Unidos. El empezar a vivir este asunto desde “dentro” se vincula a mi incorporación a la Universidad de Wisconsin-Madison después de realizar mis estudios de posgrado (master y doctorado) en una universidad de investigación estadounidense históricamente importante en la introducción del modelo científico alemán (el modelo de universidad humboldtiana) en las universidades públicas e influida por el progresismo estadounidense de principios del siglo XX.

Sobre ser judío diría que, en realidad, nunca pensé mucho en este hecho al crecer en la ciudad de Nueva York. Es un lugar donde el humor, el estilo de conversación, los temas de debate público y los relatos generales de la vida se cruzan con los sentimientos culturales de su comunidad judía. Crecer en la zona de East Flatbush, en Brooklyn, intensificó la experiencia cultural, ya que era un "gueto" no oficial de pequeños apartamentos y casas unifamiliares.

Creo que la experiencia de ser judío en la ciudad de Nueva York era más una sensibilidad cultural que religiosa. La sensibilidad cultural implicaba una dualidad de identidad: asimilación y marginalidad. Pero soy consciente de que mi vida discurrió dentro, digamos, de una paz frágil entre las tradiciones del hogar y el sentido de comunidad que se cruzan con las otras prácticas históricas de ser estadounidense que tienen su origen cultural en la sociedad burguesa cristiana. La precariedad de esto último se ve hoy con el auge de la extrema derecha y el antisemitismo que racializa.

Aunque en general me aislé en lo cotidiano de las abyecciones al crecer en Nueva York, lo extraño en "mi tierra prometida" acabó en realidad en mis escritos sobre la escuela y sus inscripciones de normalización y patologización a través de la exploración de las relaciones de la religión, las instituciones seculares, la política y el currículum, algunos de los cuales están traducidos al español⁵.

⁵ Popkewitz, T.S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Octaedro; Popkewitz, T.S. (2013). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Morata; Popkewitz, T.S. (2000). *Sociología política de las*

Aunque el enfoque en la extrañeza y la pertenencia —la doble conciencia— no fue ni una evolución directa ni se articuló racionalmente en mis estudios, tiene resonancias con la tradición hermenéutica judía como disposición cultural más que como parte de cualquier educación religiosa formal (de la que no tengo ninguna). Esta relación la aprendí al principio de mi carrera académica cuando se me pidió que pensara en mi investigación. Esta disposición al análisis crítico tiene un largo legado histórico en el judaísmo al situar la lectura del Antiguo Testamento rodeada de múltiples y diferentes niveles de comentarios en los que el cuestionamiento y la interrogación forman parte de la misma lectura del texto. En una provocadora discusión sobre la teoría literaria de Jacques Derrida, Susan Handelman (1982) sugiere que la teoría literaria de Derrida tiene su origen en este método judío de interpretación que transforma los argumentos exegéticos en argumentos seculares sobre las contradicciones, los límites del conocimiento representacional, el acervo, las diferencias y la fragilidad de los testimonios dados como "Verdad".

H.M: Otra de las cosas que quería preguntarle es cómo, en su larga carrera, ha podido mantener y desarrollar una tradición crítica durante todo este tiempo, mientras era "formado" en las mismas instituciones modernas que son objeto de esa crítica.

Thomas S. Popkewitz: No hay, por lo menos yo no la tengo, una única y clara respuesta, solo algunas reflexiones que hago al mirar hacia atrás ya que, incluso en mi universidad ha habido cinco miembros del mismo campus —que se graduaron en la misma escuela secundaria que yo en Brooklyn, Nueva York—, y su trabajo es muy diferente al mío. Una de estas reflexiones es acerca de la manera en la que estas otras cinco personas asumen esta doble conciencia, con un resultado distinto que en mi investigación.

El cuidado de las cuestiones de equidad y poder aflorar continuamente al centrarme en una concepción de crítica; aunque el cuidado es también algo que las otras cinco personas de mi escuela secundaria tenían, pero no necesariamente la investigación dirigida a ello. Así que tal vez haya notas biográficas casuales relacionadas con este tema de la crítica. Una de ellas es mi nombramiento como maestro en Harlem al graduarme, que hizo visibles las condiciones que de otra manera hubiesen sido invisibles para mí: las condiciones más horribles que existen para las grandes poblaciones en la vida americana; y también las dificultades que los padres-madres y los estudiantes tienen que enfrentar para superar esas condiciones; y, al mismo tiempo, mi confirmación de que "las explicaciones" de la pobreza, y la investigación y los programas para enfrentar estas condiciones en políticas y prácticas que creaban un "optimismo" de

reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.
Morata.

progreso, asumiendo que hacían el bien continuamente, en realidad fallaban. En segundo lugar, también podría centrarme en mi salida de Nueva York y mi docencia en la Universidad de Wisconsin-Madison. Esta universidad tiene una larga historia en la política progresista estadounidense y tuvo un lugar central en las protestas contra la guerra de Vietnam y las protestas civiles de la década de 1960. Había un fuerte espacio abierto para la reflexión académica que iba a contracorriente.

Pero estar en Madison fue una casualidad. No sabía nada de las jerarquías históricas de las universidades estadounidenses ni del lugar que ocupa esta universidad en la élite intelectual antes de llegar allí. Mi director me dijo que había una vacante y que me gustaría trabajar allí. Su sugerencia fue suficiente para mudarme con mi familia.

Una vez en Madison, entré en una tradición intelectual que me facilitó la interacción con el profesorado de humanidades y ciencias sociales para establecer importantes conexiones con la literatura crítica que estaba emergiendo en esos campos, pero que normalmente no "veía" en la enseñanza, como es el caso del profesorado del Departamento de Francés que tradujo en EE.UU. el primer volumen relacionado con el feminismo francés y la gente de literatura comparada que leía a los filósofos franceses como Michel Foucault.

Una vez más, no hay ninguna causa o acontecimiento concreto único que sirva de prueba de lo que he investigado y explorado. En todo caso, lo que parece que ha sido importante para pensar "críticamente" es que hubo una serie de acontecimientos históricos entrecruzados por una serie de ideas. Había una contra-literatura en continuo crecimiento y el desarrollo teórico en las humanidades y las ciencias sociales. Eran frecuentes los movimientos sociales en EE.UU., pero también a nivel internacional, que hacían de la teoría crítica parte de su práctica. Y, lo que es más importante, existe (hay) una tradición liberal estadounidense de disidencia y crítica relacionada con sus teorías políticas de la democracia y el gobierno modernos con las que la universidad estadounidense tiene una continua aunque difícil relación en cuanto a su noción de libertad académica. Aunque la libertad académica no es absoluta, ni mucho menos, desempeña un papel dentro de la universidad y está presente en mi departamento. La mayoría de mis colegas del departamento se preguntan por qué (para qué) haga lo que haga no busco mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, como prueba de su liberalismo, me toleran mientras se "preocupan" por mí.

Una nota rápida sobre cómo estoy utilizando la crítica. Al comienzo de mi carrera, la crítica estaba ligada a las fuerzas estructurales, a las nociones de hegemonía y a la participación política que dominaba Estados Unidos, pero también lo está en el gran contexto político europeo y latinoamericano. Mi trabajo estaba influenciado por esa noción de crítica, pero al mismo tiempo se interesaba por la política del conocimiento y su materialidad, que precisaba de un

abordaje histórico del presente. En todo caso, la noción de crítica se traslada más directamente a la materialidad del conocimiento y a la noción productiva del poder que discute Foucault, tan importante para mí y mi formación partir de mediados de la década de los pasados 80s, cuando descubrí a Michel Foucault (un colega de literatura comparada me dijo que me gustaría leerlo ya que creía que estaba relacionado con lo que él pensaba que pensaba y escribía). Se trata de argumentar que la libertad y la resistencia están en la apertura de espacios más allá de lo que existe como el orden de las "cosas". Dirige la atención a lo que se acepta como autoridad y a las condiciones de lo que se sabe, se hace y se espera. Esta noción de crítica consiste en cuestionar la propia normatividad y los marcos de las concepciones estructurales de poder.

Llegados a este punto, es razonable preguntarse por qué cuento esta historia para hablar de mi trayectoria. El ambiente de la tradición, la cultura y la academia de la que me beneficié no es algo que pudiera haber previsto. Sin embargo, se pueden analizar para entender su disposición agencial a través de una serie de circunstancias entrecruzadas.

3. LA TEORÍA CRÍTICA EN LA ACTUALIDAD

H.M.: Ahora quiero proseguir con una pregunta muy amplia sobre el pensamiento y la teoría crítica en general y en educación en particular. *¿Puede hablar de las ideas de la teoría crítica en su intento de revisarla y reelaborarla a partir de las primeras concepciones del pensamiento crítico?* En ese sentido, *¿puede hablarnos sobre cómo cree que proporciona un lugar sólido y convincente para pensar y actuar en el mundo contemporáneo?* Entiendo que se trata de cuestiones muy complejas y que, por tanto, no permiten respuestas sencillas. Me gustaría saber cómo lo ve usted.

Thomas S. Popkewitz: Las preguntas son importantes y complejas, por lo que intentaré responder a ellas y a sus matices lo mejor posible. Empiezo con un libro que edité hace ahora digamos bastantes años con una discípula mía, hoy también una buena colega y amiga, Lynn Fendler. El libro, *Critical theories and education: Changing terrains of knowledge and politics* (1999) aborda las diferentes formas en que se utiliza la crítica dentro de producción académica en inglés: desde el pensamiento crítico relacionado con la psicología, la filosofía analítica y la crítica liberal, la teoría crítica y las nociones gramscianas de hegemonía, hasta las sociologías culturales de los llamados posmodernos. Recientemente, he vuelto a prestar atención a la teorización de la idea de teoría crítica en los estudios sobre el currículum en relación con mi investigación. Este trabajo en general argumenta contra una teoría relacional de lo político y contra

la lógica representacional de las teorías "críticas" ligadas al estructuralismo social, los neomarxismos y el realismo social que pueblan la educación contemporánea⁶.

Permítame intentar resumir cómo he pensado en la investigación crítica centrándome en tres cualidades: cómo he abordado el estudio crítico de la educación, la noción de lo político en el estudio de la escolarización y la importancia de historizar el presente como elemento de la crítica. En esto haré hincapié en cómo la escolarización se ocupa de hacer tipos de personas que producen y distribuyen diferencias. Finalmente, exploro brevemente cómo estas preocupaciones hacen visibles los límites del estructuralismo/realismo que han dominado gran parte de lo que se ha llamado estudios críticos.

Con diferentes matices en mi investigación, ésta se ha aglutinado en torno al conocimiento de la escuela, su currículum y la formación del profesorado como algo que no solo tiene que ver con las ideas, sino que tiene una materialidad en la producción de la exclusión y la abyección en los esfuerzos por incluir. He pensado en esto a través de lo que he llamado epistemología social y los sistemas de razón inscritos en la educación y la investigación. Lo social dirige la atención a las condiciones históricas que hacen posible cómo "nosotros" pensamos, hablamos, ordenamos, hacemos y sentimos sobre el mundo, el yo y la distribución de las diferencias. La epistemología se centra en las reglas y principios de razón de la escuela: sus sistemas de razón para ordenar y clasificar lo que se considera conocimiento, cómo se debe acceder a ese conocimiento y cómo debe ser interpretado.

Mi interés en la epistemología social pasa por reconocer una cualidad particular de la modernidad. La razón no es meramente considerar el "pensamiento" y las "ideas" como algo separado: algunos etiquetan el conocimiento como epifenómeno del mundo material, y de lo real y lo político. Por el contrario, he tratado de argumentar que una de las características del poder en la modernidad son sus cualidades productivas, la producción de las reglas y normas que ordenan lo que se dice, se hace y se actúa. Foucault se centra en esto como efecto del conocimiento en la producción de "la conducta de la conducta".

Mi trabajo ha tratado continuamente de comprender esta cualidad de lo político en la enseñanza, las psicologías del niño y el aprendizaje, la formación del profesorado y la investigación educativa y la historia de la educación.

Permítanme ofrecer un ejemplo que habla de esta noción de poder como la política de la "razón" de la escolarización y su materialidad. Una de las características centrales de la escuela moderna es la fabricación de tipos de

⁶ Estos últimos puntos se abordan en Popkewitz, T. y Huang, J. (2023). Rethinking Critical Theory & The Study of Education: Contributions of the "Posts/New Materialism". En R. Tierney, et al. (Eds.), *Elsevier International Encyclopedia of Education Fourth Volume*. Elsevier.

personas a través de las inscripciones de las reglas y principios de razón que ordenan las prácticas de la escolarización, pero también las prácticas del niño para participar en el mundo que habita. Estas prácticas se denominan currículum, pedagogía y psicologías del niño. Las inscripciones de la conducta como "aprendizaje", resolución de problemas, creatividad se refieren a cómo el niño debe "ver" y también actuar en el mundo.

Esta producción de personas en la escolarización es rápidamente visible con una mirada histórica. ¿Para qué va el niño a la escuela si no es para que se convierta en alguien diferente de lo que sería sin ir a la escuela? Los fundadores de la Revolución Americana y Francesa lo reconocieron. Las nuevas formas de gobierno republicano requerían un tipo de persona diferente a la de aquella que era súbdita de un soberano. Esa persona era "el ciudadano", ya que era necesario otro tipo de persona para participar en las nuevas formas de gobierno. Y estos fundadores de las repúblicas reconocieron la importancia de la educación en el problema del gobierno y la gobernanza.

Esta producción de tipos de personas ha sido explorada en múltiples investigaciones y proyectos históricos relacionados con el currículum escolar. Si utilizo la idea de la creatividad y del niño creativo, se trata de una forma particular de pensar, diferenciar y ordenar quién es y debe ser el niño, que es una invención del siglo XIX. Catarina Martins, una colega de Portugal, ha explorado este hecho para entender cómo se crea esta cualidad del niño para diferenciar distintos tipos de personas y se introduce en el currículum a través de, por ejemplo, el dibujo en la educación artística. Su trabajo con sus compatriotas Jorge do O y Ana Paz explica las formas concretas en la que los modelos de currículum y las tecnologías de la educación producen una representación comparativa para el gobierno de diferentes tipos de personas. Se han realizado trabajos similares relacionados con la idea del niño matemáticamente capaz y las medidas de capacidades científicas como productoras específicas de determinadas categorías sobre diferentes tipos de personas que se convierten en objeto de las prácticas pedagógicas.

En estas prácticas se encuentra lo que me interesa cuando utilizo la expresión "la fabricación de tipos de personas" para pensar en lo político en la escolarización y en el objeto de una teoría crítica. Lo político es examinar la fabricación de tipos de personas orientadas no solo a los comportamientos exteriores sino también a los principios de conducta dirigidos a la interioridad, al "el espíritu" y el cuerpo. Las ciencias psicológicas, por ejemplo, son pensadas como tecnologías políticas en la formación de la escuela moderna. Se ocupaba y se ocupa de las cualidades y características morales interiores de las personas que hoy se expresan como cambio de "comportamientos", "disposiciones" y "mentalidades" de las personas.

Los objetos de la psicología son los modos de gestión y de gobierno de la vida y del ser, que nunca se limitan al aprendizaje del niño o a la docencia como

profesión. Este sentido común de la escuela y su mejora deben ser vistos como los propios objetos que promueven la política de la escolarización.

H.M.: Hoy el énfasis de la teoría crítica se ha desplazado de lo común — también lo público— al énfasis en la diversidad —a menudo como sinónimo de diferencia—, en un discurso que invita a esencializar y naturalizar lo social. Un concepto vago que apela prácticamente a todo, pero que esconde la desigualdad como producto de un sistema y la presenta como si fuera lo natural y esencial de los grupos o individuos.

Thomas S. Popkewitz: Tiene razón en esta observación. Mi opinión sobre este cambio tiene una doble característica. Una de ellas es que representa el cambio de las normas sociales y culturales que tienen muchas localizaciones, pero que se ha articulado como un movimiento político potente para hacer visible y proporcionar una base para corregir injusticias sociales. En segundo lugar, y a veces ignorado en la política de representación ligada a las cuestiones de diversidad, está el razonamiento comparativo en la distribución de las diferencias. Este último ha sido un tema central en mis estudios. He explorado, en la formación histórica y contemporánea del profesorado y en las evaluaciones internacionales (PISA), el razonamiento comparativo a través del cual las diferencias y la diversidad son concretamente producidas en las prácticas educativas.

En este sentido, me he centrado en la producción y distribución de las diferencias a través de distintas estrategias. Una de ellas está en los modelos curriculares que conforman históricamente las asignaturas escolares. He abordado estas prácticas pedagógicas del currículum usando la metáfora de la alquimia. Es decir, al igual que los alquimistas medievales que buscaban transformar los metales en oro, la escuela actúa para traducir la ciencia, las matemáticas, la música, el arte, entre otras materias, en las nuevas arquitecturas y topografías relacionadas con la organización escolar del espacio, los modos de clasificar y organizar a los niños y la enseñanza. Si tomo algo prestado del filósofo francés Gilles Deleuze y Guattari, ellos llamaron a este movimiento y a la alquimia el paso de las cosas de un espacio social/cultural a otro, como desterritorializaciones/reterritorializaciones.

Las desterritorializaciones/reterritorializaciones de las que hablo como alquimias prestan atención a cómo los modelos de currículum traducen, construyen y distribuyen las diferencias de tipos de personas en las escuelas. El currículum de las asignaturas escolares y el conocimiento pedagógico en el pasado y de forma diferente en la actualidad están inmersos en prácticas que poco tienen que ver con las matemáticas como forma de explorar el mundo. La enseñanza de las matemáticas desde principios del siglo XX hasta hoy, por ejemplo, incluye principios de razonamiento sobre el niño y el conocimiento que poco tienen que ver con los espacios culturales y la producción de conocimiento

en las “instituciones” de la disciplina matemática. Lo que se piensa como principios del aprendizaje tiene como objeto el gobierno del cuerpo y del espíritu como objetos de las prácticas pedagógicas.

El sentido y el valor de las matemáticas, pero también de la ciencia, la historia, el arte y la música, ensamblan y conectan la educación con valores de referencia, competencias, psicologías de las actitudes, motivación, autoestima relacionados con principios de orden moral y los modos de vida. Las referencias curriculares de las ciencias y las matemáticas tienen que ver con el uso de fórmulas, conceptos y modelos de la vida social que se despliegan bajo el paraguas de las asignaturas escolares para que los niños las apliquen y razonen sobre cómo comportarse para convertirse en un mejor ciudadano, trabajador, padre-madre o miembro de la sociedad. La política de la escolarización se plasma en el afán por producir tipos de personas y no en las cualidades y características de estos campos como prácticas de conocimiento y cuestionamiento del mundo.

H.M.: Si pensamos en esta alquimia como una estrategia de investigación para explorar lo político de la escolarización, *¿nos podría detallar algo más esta idea?*

Thomas S. Popkewitz: Lo que importa de lo político en esta concepción de estudios críticos se encuentra en el razonamiento comparativo de las prácticas curriculares que distribuyen las diferencias y excluyen en los esfuerzos por incluir. La cuestión que ha planteado antes sobre la diversidad pienso que está relacionada con las reglas y normas comparativas que se forman en la pedagogía y el currículum. Por ejemplo, las reformas hablan continuamente de que “todos” los niños/as aprenden. Sin embargo, todo esto también tiene que ver con quiénes no son “todos”. Los discursos y las prácticas de la escolarización diferencian continuamente al niño que no es “todos”, que carece de motivación, de autoestima y que tiene una “diferencia en el rendimiento” y “se queda atrás”. Este doble gesto de universalización y diferenciación se materializa en las prácticas de la pedagogía y la formación del profesorado.

Mi concepción se basa en pensar la diversidad como un razonamiento sobre las diferencias cuyos principios se asumen como representaciones de las personas y no son como representaciones que son efectos del poder. He denominado a este razonamiento comparativo como “gestos dobles”. Las prácticas de la pedagogía que he explorado expresan la esperanza del progreso y, simultáneamente, el temor a los peligros y a las poblaciones peligrosas que amenazan la supuesta esperanza. Es una forma de explorar las prácticas concretas que surgen en la educación en relación a los compromisos sociales y políticos con la diversidad, una cuestión que usted ha planteado.

Los dobles gestos suponen una paradoja en las prácticas pedagógicas y en los modelos curriculares que se inscriben en las prácticas que producen la alquimia. Las prácticas y los modelos curriculares se basan en una lógica de

representación sobre tipos de personas que se toman como reales y objeto de cambio, el niño/a que resuelve problemas y también las poblaciones que definen a los niños/as a través del género, la raza, la etnia, por ejemplo. Los índices de personas que señalan normas y estándares sobre las características del niño/a incluido (el niño/a que está motivado, por ejemplo) y de quién es excluido (el niño/a que carece de motivación). Estas distinciones sobre las personas son "guías" para que los maestros y profesores (y los padres-madres) cambien al niño mediante nociones de desarrollo, crecimiento y, hoy en día, bienestar. Y también se convierten en objeto de los gobiernos a través de la combinación adecuada de política e investigación que puede ser incluido. La paradoja es que las representaciones sobre la inclusión encarnan valores y normas que diferencian a quién no es ese tipo de persona y, simultáneamente, producen exclusiones y abyecciones en los esfuerzos por incluir.

H.M.: Usted ha tratado de aportar una perspectiva histórica a la teoría política de la escuela *¿Puede hablarnos de esa concepción de historia y de su relación con el conocimiento crítico, y de por qué, sin ella, se debilita profundamente el conocimiento crítico?*

Thomas S. Popkewitz: Sí, aquí me gustaría añadir que esta reflexión sobre los estudios críticos y lo político requiere métodos de historización. Sin embargo, mi significado de historizar no es el de una historia social o intelectual. Historizar es preguntarse continuamente por las condiciones que hacen posible e inteligible el presente. Es la historia la que atraviesa las superficies del sentido común de la escolarización y las nociones del niño para indagar cómo estas formas de hacer, ver y hablar se hicieron posibles y se dieron como reales.

A menudo, la noción de crítica que discuto se denomina "posmoderna". Esta etiqueta es poco útil desde el punto de vista intelectual y no contempla el conjunto de estudios. Las perspectivas que me interesan se relacionan con el posthumanismo, las posfundaciones y los estudios feministas y queer. Este conjunto de estudios plantea cuestiones significativas sobre lo político, tal como he expresado anteriormente, y los principios epistémicos de las teorías de la representación que subyacen en gran parte de la teoría social, la filosofía y la investigación educativa. Mi uso de estos marcos no es para replicarlos, sino para "jugar" en la interacción de sus ideas como método intelectual y estrategia de interpretación para plantear nuevos conjuntos de preguntas y enfoques interpretativos para entender las condiciones de la escuela moderna.

H.M.: *¿Cómo considera que esta noción de lo político y su enfoque en su concepto de epistemología social contribuyen o se diferencian de lo que suele asociarse con la teoría crítica de la educación?*

Thomas S. Popkewitz: Esta noción de estudios y teoría crítica que he descrito brevemente tiene una noción de lo político, del poder y de la agencia

diferente a las que aborda la teoría crítica de la educación desarrollada a partir de lo que considero las tradiciones neomarxista y de Frankfurt.

Si puedo diferenciar la crítica y su noción de lo político en la discusión anterior con las tradiciones angloamericanas pobladas de tradiciones estructuralistas y fenomenológicas, a menudo asociadas con la teoría crítica de Frankfurt y la noción gramsciana de hegemonía. Esta literatura de la primera mitad del siglo XX de la posguerra angloamericana se centró en la clase social y la desigualdad; hoy en día la clase ha desaparecido o se cruza con las objetivaciones que representan la raza, el género y la etnia. Las categorías son determinantes para dar cuenta de cómo el grupo dominante está representado en la escuela para reproducir la desigualdad, a menudo atribuido al neoliberalismo.

Estos estudios críticos han sido importantes para que los movimientos sociales cuestionen los efectos de la desigualdad en las instituciones modernas. El problema de estos estudios es, en mi opinión, que la noción de poder en el trabajo presupone esas relaciones. En parte, esto es causado por el realismo filosófico que postula categorías binarias de personas y poder, diferenciando a los que dominan y gobiernan de los que son gobernados y reprimidos. Las diferencias encarnadas en las representaciones de las personas funcionan como categorías ahistóricas de lo real para hacer frente a las injusticias sociales, a menudo ofrecidas como objetivaciones trascendentales, tales como las categorizaciones de capitalismo, clase, género y raza.

Las dificultades de esta noción de crítica y política son múltiples. La manifestación de la diferencia conlleva un paralelismo en el que las diferencias conceptuales y categoriales —hábitos, culturas, razas, géneros, tradiciones, etc.— están mediadas y dirigidas por la uniformidad. El realismo de las objetivaciones produce un juego de suma cero en el que la libertad se define en lenguajes absolutos de empoderamiento, voz e inclusión, entre otros, que históricamente se dan como fuera de los ensamblajes y conexiones relacionales en los que se producen. Lo que interesa en estos estudios críticos es la distribución de sensibilidades que conlleva la política de la representación y no con lo político, a saber: cómo se produce la subjetivación. La normatividad del cambio inscrita en la investigación produce lo que se llama el "optimismo cruel", alimentando el sentido de posibilidad de transformación que crea sus propias imposibilidades.

Si tomo los aportes del teórico político Jacques Rancière, el sentido de la crítica como política de la representación desconoce la política de la escuela para representación de lo político. Los estudios críticos se ocupan de vigilar los límites de lo sensible (y las sensibilidades de ese sensible) como objeto de cambio. Lo que se deja sin escrutar en su análisis crítico son los principios políticos, onto-epistémicos, a través de los cuales se producen los objetos de reflexión y acción.

El punto de vista de la teoría crítica que yo asumo es un humanismo en el sentido de tener una preocupación por la agencia humana, pero (re)visibiliza su ubicación, teoría y, si se quiere, la política del intelectual en el problema de dar

respuesta a los problemas sociales. Si tomo la visión estructural de la agencia que ha predominado en la investigación educativa, esta inscribe teóricamente quién es el sujeto de la agencia en la investigación. Los agentes son las categorías decisivas de los tipos de personas que se inscriben en la investigación para diferenciar a los gobernantes y a los gobernados. Estabiliza las categorías de personas como objetos universales de reflexión..., pero también produce teóricamente una jerarquía entre el filósofo/científico social y las masas que son asumidas como capaces de agencia dentro de las reglas definidas teóricamente.

La teoría crítica que he tratado de enunciar es agencial; hace visible y resiste los espacios de normalización, diferenciación y abyección, pero de una manera diferente. Está en la apertura de espacios colectivos de acción a través la interpelación de las causalidades del presente. Hace frágil lo que parece inevitable y muestra que las contingencias de lo que aparece como evidente hacen posibles alternativas distintas a las que existen en el orden actual de las "cosas".

H.M.: El término capitalismo prácticamente ha desaparecido de la propia crítica *¿Qué opina de esta desaparición?*

Thomas S. Popkewitz: Mi lectura del capitalismo dificulta su uso como categoría de partida; es decir, como significante trascendental para explicar el efecto del poder y lo político. Evocar el capitalismo elude las multiplicidades del capitalismo que existe hoy en día —en Asia, Europa, América, por ejemplo—. No existe tal categoría universal y trascendental. La Escuela de Regulación Económica francesa es útil para reconocer las multiplicidades del capitalismo. Pero igual de importante es que la historia del capitalismo occidental está muy ligada al liberalismo y a determinados tipos de personas. Y aquí es donde, para mí, la escuela se vuelve significativa en la modernidad como una práctica cultural de producción de tipos de personas. La escuela de masas moderna no tiene una relación directa con el capitalismo a la manera de los mercados de trabajo, sino indirectamente como creadora de los espacios donde se producen las cualidades particulares de los tipos de personas y la distribución de las diferencias que funcionan como respuesta, pero también agencialmente en la producción de las cualidades del trabajo.

No estoy aquí minimizando las tecnologías, por ejemplo, sino sugiriendo que el capitalismo implica históricamente diferentes tipos de personas que entran en diferentes espacios de trabajo. Las cualidades de las personas y las diferencias tienen homologías con las disposiciones y sensibilidades a los espacios de trabajo, pero no son isomorfas con ellos. Estos últimos espacios de trabajo están muy dispersos y diferenciados y cambian a lo largo del tiempo y del espacio y no pueden ser asumidos con la invocación de la categoría de "capitalismo".

Si estos comentarios están acertados, entonces el capitalismo no es una categoría útil por sí misma para entender el gobierno de la vida contemporánea y las particularidades de la escuela moderna. Cuando leo sobre el capital humano

y relaciono la educación con la economía, tales afirmaciones no se basan en relaciones y exámenes empíricos, sino que son un recurso afectivo y retórico.

4. LA UNIVERSIDAD, LOS INTELLECTUALES Y LA CRÍTICA

H.M.: Usted ha abordado en varias obras los "sistemas de razón" en la formación del profesorado, la reforma educativa y las ciencias de la educación (Popkewitz, 1978, 1985, 1988b, 2000, 2014, 2020). Teniendo en cuenta su posicionamiento teórico actual:

- *¿Piensa que la universidad y el mundo académico contribuyen a la crítica, al cuestionamiento del poder?*

- A menudo pienso que la universidad y muchos de sus académicos (scholars) son a veces demasiado indiferentes al proceso de crítica del poder y la dominación. Incluso pienso que en ocasiones son uno de los beneficiarios del "orden de cosas", de este sistema de poder y dominación, de mercado y beneficio
¿Cómo ve esta cuestión?

Thomas S. Popkewitz: Permítanme comenzar reconociendo a la universidad moderna como un actor social. Si utilizo como ejemplo la nueva universidad estadounidense formada en el siglo XIX y principios del XX, esta conectó los asuntos sociales y el protestantismo evangélico con la ciencia que prestó atención al desarrollo agrícola rural en mi país, pero también a las condiciones y vida de los trabajadores y los pobres. La institucionalización de las ciencias sociales y psicológicas en la universidad nunca trató de "describir" los asuntos sociales, sino de anticiparse, prever y ser utópicos: intervenciones productivas para ordenar los espacios sociales y culturales de la experiencia. Las teorías políticas sobre los ciudadanos, por ejemplo, asignaban reglas y normas para el tipo de persona de cuya agencia dependía el gobierno.

Las tecnologías reflexivas postulaban los lugares, las maneras y los modos de vivir como así también los sitios para buscar el bienestar propio y colectivo de las personas. Las ideas de las personas como actores de la vida cotidiana estaban conectadas a las teorías de la sociedad, los asuntos sociales y las formas políticas de gobierno para intervenir y planificar el cambio. En las teorías (y en los métodos) estaban inscritos los modos de vida que debían encarnar las personas representadas para actuar y participar en pro de la autorrealización y el trabajo por el bien común. La inscripción de los actores como tipos de personas se recoge hoy en día en las nociones de cultura, socialización y aculturación.

Una de las paradojas de las universidades americanas es su tradición liberal y protestante y el capitalismo ensamblado y conectado con las ideas del Estado de bienestar y las ideas del pluralismo que también permitieron la disidencia. Desde principios del siglo XX, esa preocupación por una mezcla de humanismo con una apuesta por la utilidad, mediada con dimensiones culturales como la

libertad académica, particularmente introducido con el progresismo. Este último, asociado a la formación del moderno Estado de bienestar estadounidense y al final el *lassiez faire*, es equiparable al surgimiento del científico social profesional. El experto se desarrolló en los departamentos de la nueva universidad científica que surgió en esa época. Los científicos sociales fueron unos expertos para los responsables políticos y los avances políticos, sociales y educativos que conformaron el progresismo americano. Sin embargo, curiosamente, la formación del progresismo y su Estado de bienestar encarnaban un conocimiento crítico que también estaba ligado a las nociones religiosas de salvación y redención al pensar en la pobreza, la industrialización y las desigualdades, entre otras.

Esta noción de crítica estaba ligada a las nociones de mercado, mucho antes del neoliberalismo. Con distintos matices, la libertad de disentir es la ironía de la universidad y de la vida intelectual como mercado de ideas. Las universidades como la mía han sido desde principios del siglo XX una economía de mercado. Para pensar en el activismo a la luz de las preguntas anteriores, la producción de conocimiento en la universidad está orientado hacia la reforma de la sociedad, pero generalmente no a su cuestionamiento radical. Los sistemas de conocimiento de la ciencia se convierten en el oráculo moderno que decodifica y recodifica los asuntos sociales para que los sujetos puedan actuar. La ciencia era el árbitro de lo bueno y lo moral, producía el progreso a través de la prestación sistemática pública, la política pública coherente y la intervención gubernamental racional.

No romantizo nada de esto ya que ocurren todo tipo de formas de censura sutil e indirecta, pero no solo por parte del Estado. Curiosamente, la mayor censura se produce en el seno del profesorado, donde los valores sociales y los modos de clasificar los fenómenos tienen interiorizada la distribución de las diferencias como la forma correcta de corregir las desigualdades.

Hoy en día, creo que existe una creciente racionalización de las prácticas y la jerarquía de la toma de decisiones en los EE.UU. que no estaban presentes antes en sus universidades de investigación de élite. Pero con ello también ha aumentado la politización de la ciencia y el conocimiento en el discurso público y las polarizaciones de la sociedad, lo que ha resultado paradójico. Por un lado, ha aumentado la legitimidad de la disidencia y el cuestionamiento crítico; y al mismo tiempo, las polarizaciones han producido una censura que no es solo del Estado, sino también de las movilizaciones de los movimientos sociales cuando se convierten en parte de las culturas académicas. Las polarizaciones también se evidencian, aunque en diferentes sentidos, en muchos contextos europeos.

H.M.: Una última pregunta sobre la universidad moderna que tiene que ver con su carácter de corporación en el sentido de negocio para obtener beneficios.
¿Qué opina al respecto?

Thomas S. Popkewitz: No estoy seguro de cómo pensar en el beneficio. Una universidad como la mía requiere un inmenso presupuesto que no aporta el Estado. Una parte de este gasto puede asociarse a la financiación de la investigación y el desarrollo que se realiza tras la Segunda Guerra Mundial y la remodelación del Estado del bienestar. Esa financiación de la investigación se ha convertido en una parte integral de la economía académica, genera aproximadamente mil millones de dólares cada año a mi universidad. Al mismo tiempo, el Estado de Wisconsin solo aporta un 17% del presupuesto total de tres mil millones de dólares. Así que es apropiado pensar en el aparato de investigación como parte integral del Estado, la economía y el ejército. Y, cada vez más, el profesorado se ve obligado a conseguir subvenciones externas para mantener a sus estudiantes de posgrado y sus laboratorios.

Pero al mismo tiempo, hay una gran riqueza de las humanidades y de las ciencias sociales que coexisten en lo que he pensado como ciencias críticas. Estas últimas se consideran parte integrante de la vida intelectual de la universidad y parte asimismo de la contribución a la democracia por parte de la universidad, aunque no sean el centro.

5. ORDEN SOCIAL Y EDUCACIÓN: CUESTIONES DE AGENCIA, RESISTENCIA Y ALTERNATIVAS

H.M.: Tal vez podríamos decir que las complejas relaciones entre cultura, poder, política, economía y escuela se dan en el marco hegemónico del capitalismo; aunque en las últimas décadas se habla menos en estos términos. La relación de la escuela con el orden social se puso de manifiesto de forma más o menos explícita en el pasado. Creo que en términos generales podríamos decir que en el siglo XIX los liberales tenían bastante clara esta relación entre la escuela y el orden social. Pero, con el paso del tiempo, esta relación se hizo invisible. En principio, que las sociedades piensen en instituciones que participan en los procesos de socialización—instituciones que desarrollan procesos que contribuyen al acceso de los sujetos a la cultura, al conocimiento social e históricamente construido— no debería tener nada de malo. Quizás el problema parece surgir cuando esa cultura, ese conocimiento, es excluyente, se distribuye de manera desigual, no beneficia a todos por igual y no contribuye a aumentar la conciencia sobre el mundo en que vivimos.

Considero que el estudio de los sistemas de razón que se nos ofrecen en muchos de sus trabajos contribuye a pensar en estas cosas. Creo que podemos estar de acuerdo en que la escuela forma parte del orden de las cosas y a veces se nos ofrece una imagen romántica sobre ella. En relación con lo anterior, me gustaría reflexionar sobre su marco teórico en lo siguiente. Usted ha argumentado con claridad que existe una relación entre la escuela y el orden social que debe ser abordada *¿Cree que insistir en ello puede contribuir a construir una sociedad más justa y*

una democracia más profunda? Y, en este sentido, ¿cuál es la noción de agencia que se plasma en su debate?

Thomas S. Popkewitz: Gran parte de lo que he dicho anteriormente pone de relieve la relación de la escuela con el orden social, pero, como he dicho antes, la forma en que se piensa es diferente a la de las formas estructurales de la teoría crítica. La idea central de mi trabajo relaciona la escuela con el orden social como agencial, en el sentido de que sus ensamblajes y conexiones son un efecto del poder que no es meramente reproductivo sino productivo. La discusión sobre la epistemología social, la consideración de la "razón" y la alquimia de las materias o asignaturas escolares, por ejemplo, puso continuamente el foco en el poder que "actúa" en la ordenación de la conducta encarnada en las prácticas de la pedagogía, el currículum, la formación de profesores y la investigación educativa.

Pensar estas prácticas como lo político en una teoría crítica, entonces, requiere deshacer convenciones de realismo y nominalismo que transitan en la investigación educativa y en las prácticas del currículum y la pedagogía.

Esta forma de despreocuparse y repensar la "naturaleza" de la escolarización y el materialismo consiste en retomar la noción de agencia.

Un aspecto es reconocer cómo el conocimiento y la razón tienen agencia, es decir, sus clasificaciones y ordenamientos encarnan una voluntad de conocimiento, lo que Deleuze aborda como "deseos" y Foucault discute como epistemes. Los diferentes ensamblajes y conexiones históricas entrelazadas en las prácticas de la escolarización y la investigación encarnan deseos sobre un futuro anticipado, ya sea que llamemos a ese futuro como la sociedad del conocimiento o personas que aprende a lo largo de toda su vida. Son agenciales, en el sentido de que se asumen como materiales y reales en nuestro pensamiento, acción y conversación sobre lo que importa y las cosas que importan. Una de las tareas de una teoría y un estudio críticos de la escuela es perturbar esta noción de lo real.

La otra cualidad de agencia de una ciencia crítica puede ser pensada como la puesta a prueba de los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente a través de una resistencia a lo que parece inevitable y necesario, modificando las reglas del juego, reconociendo que no hay garantías y el condicionamiento del presente que hace imposible encontrar un conocimiento completo y definitivo de lo que son el pasado y el presente.

En un libro reciente y un artículo sobre la teoría crítica con Junzi Huang, citados anteriormente, se argumenta que la teoría crítica ya no puede justificarse simplemente por su poder de hablar en nombre de los otros, ya que ese hablar no interrumpe la perpetuación de la alteridad. El sistema de diferenciación presupone una visión utópica del progreso y del futuro mediado y entretejido en la igualdad como arte de gobierno. Como sostienen Deleuze y Foucault, la crítica

es algo más. Es el diagnóstico y la arqueología de los aparatos que el poder instala en la superficie de nuestro ser. Es agrietar las cosas, es resistir los espacios de normalización, diferenciación y abyección en su concreción que nunca son solamente "de la escuela".

Esta noción de crítica como puesta a prueba de los límites del presente no renuncia a las nociones de libertad y agencia. La agencia consiste en desafiar las formas habituales de trabajar y pensar en la configuración de la sociedad y las personas. La agencia puede pensarse como poner a prueba los límites del presente, liberándonos del dogma particular del presente mediante una resistencia a lo que parece inevitable y necesario. La agencia es la entrada en las causalidades del presente para hacer frágil lo que parece inevitable.

El compromiso con la crítica supone un optimismo sobre las posibilidades de agencia que nos posibilita alternativas a nuestros marcos contemporáneos. Una ciencia crítica es un modo de cambio en el que la "agencia" se expresa a través del método de impensar para repensar las inscripciones en la doxa actual de la investigación. La apertura al futuro prometido, irónicamente, no puede ser anticipado, por mucho optimismo que se proyecte.

6. PALABRAS FINALES

Thomas S. Popkewitz: Veo que estoy al final de esta entrevista, pero primero quiero agradecer la invitación a realizarla. Si puedo rescatar algunas de las reflexiones anteriores debo decir, como se ha argumentado anteriormente, que los estudios críticos que he tratado de explicar mantienen los compromisos sociales y culturales de los estudios críticos anteriores, aunque se mueven en una tradición diferente de la Ilustración y sus nociones de cosmopolitismo, a la de muchos de mis colegas educadores que quieren identificar el conocimiento práctico con el "arreglar" las cosas o aquellos que afirman haber encontrado las "soluciones" a través de las críticas ideológicas. Por el contrario, mi interés se relaciona con la comprensión de los límites del presente; un estudio crítico que hace frágil el sentido común del presente como estrategia para crear posibilidades de resistencia y la búsqueda de otras posibilidades a las ligadas a los marcos contemporáneo. En la realización de este trabajo, he tenido la suerte de contar con colegas de todo el mundo que me han ayudado a pensar y a desapensar la doxa del presente para hacer visibles los contornos y los límites de las prácticas históricas y culturales que se conectan como lo político de la escolarización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Handelman, S. A. (1982). *The Slayers of Moses: The Emergence of Rabbinic Interpretation in Modern Literary Theory*. SUNY Press.
- Popkewitz, T.S. (1978). Educational research: Values and visions of social order. *Theory & Research in Social Education*, 6(4), 20-39.
- Popkewitz, T.S. (1985). Ideology and social formation in teacher education. *Teaching and teacher education*, 1(2), 91-107.
- Popkewitz, T.S. (1988a). What's in a research project: Some thoughts on the intersection of history, social structure, and biography. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 379-400.
- Popkewitz, T.S. (1988b). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. [Traducción de Antonio Ballesteros]. Ediciones Mondadori.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*. [Traducción de Manolo Pomares]. Ediciones Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* [Traducción de Pablo Manzano]. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T.S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T.S. (2014). Social epistemology, the reason of “Reason” and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>
- Popkewitz, T.S. (2020). The paradoxes of practical research: The good intentions of inclusion that exclude and abject. *European Educational Research Journal*, 19(4), 271-288.
- Popkewitz, T.S. (2021). *La impracticabilidad de la investigación práctica Historia del tiempo presente de unas ciencias del cambio que nada cambian*. Ediciones Octaedro.
- Popkewitz, T.S. y Fendler, L. (1999). *Critical theories and education: Changing terrains of knowledge and politics*. Routledge.
- Popkewitz, T. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y ciencias de la educación con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.

CAPÍTULO 10

POR UN CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO: DEL NEOLIBERALISMO ESCOLAR A LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Christian Laval¹, entrevistado por **Juana Sorondo**²

1. INTRODUCCIÓN

En esta entrevista³, Christian Laval ofrece un análisis sobre el neoliberalismo como marco conceptual indispensable para una lectura comprensiva y crítica de las mutaciones actuales en la escuela. Su objetivo es abrir un espacio de diálogo y debate en torno a los vínculos entre educación y orden social, en el marco de una crítica al capitalismo/colonialismo/patriarcado.

Christian Laval retoma aquí los ejes fundamentales de su investigación, y habla de un nuevo paradigma mundial de la educación, impulsado por la lógica normativa global de la competencia, que se extiende más allá del ámbito económico y se impone en las instituciones, las actividades, los comportamientos y, por tanto, en las subjetividades.

El tipo ideal de esta “nueva escuela capitalista”, que el autor ha analizado en profundidad en diversas obras, se resiste, sin embargo, a una lectura monocausal y unilateral de este fenómeno. Por el contrario, a lo largo de toda la entrevista nos invita a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de un diálogo con otros enfoques críticos, con el fin de abordar la complejidad de las significaciones y las modalidades del poder que se ponen en juego en el ámbito educativo. Las investigaciones empíricas, que dan cuenta de situaciones y tensiones particulares a la vez que las relacionan con los desplazamientos globales, son asimismo puestas en valor. De esta manera, la atención a los entrecruzamientos y las contradicciones particulares enriquece y complejiza la teoría.

¹ Profesor emérito de Sociología, Laboratorio Sophiapol de la Universidad Paris Nanterre.

² Universidad Autónoma de Madrid.

³ La entrevista se publicó originalmente en Laval, C. y Sorondo, J. (2022). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista educación, política y sociedad*, 8(1), 179-194. La traducción del francés al castellano fue realizada por la entrevistadora. Se agradece la autorización que nos ha brindado Christian Laval para publicarla en el presente libro.

Es en este sentido que Christian Laval nos propone un trabajo crítico abocado a visibilizar las formas en que el neoliberalismo retoma, fagocita y erosiona las significaciones, las categorías y los principios sedimentados en el campo educativo. La entrevista es, por consiguiente, una interpelación a deconstruir viejos consensos del campo, que muchas veces contribuyen a legitimar, incluso a naturalizar, el enfoque y las reformas neoliberales. Los discursos de las “nuevas pedagogías” y de la educación “inclusiva”, así como el rol atribuido al Estado y a los servicios públicos, deben ser, por lo tanto, interrogados y cuestionados.

No obstante, el neoliberalismo no consigue “hacer del pasado una tabula rasa”. Laval retoma las líneas de indagación de su última obra, *Éducation Démocratique* (2021), escrita junto a Francis Vergne, para señalar la importancia de repensar los legados progresistas y de abrir un debate en torno al verdadero sentido de la democracia, en educación, pero, sobre todo, en la sociedad como conjunto. Lejos de reforzar la fragmentación fetichista del campo educativo, esta entrevista nos invita por lo tanto a pensar y avanzar hacia la puesta en acto de alternativas democráticas e igualitarias para la escuela, en articulación con las luchas contra la desigualdad social en todas sus dimensiones.

Esta conversación nos moviliza, de esta manera, en el contexto de la hegemonía neoliberal, a reinventar el deseo de “otro mundo posible”, clave para imaginar colectivamente alternativas contra el paradigma actual.

2. RECORRIDO PROFESIONAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Juana Sorondo (J.S.): Para comenzar esta conversación, querría preguntarle sobre su trayectoria personal-profesional, y sobre su propio proceso de subjetivación en un contexto y mundo social determinados. *¿Cómo se desarrolló su posicionamiento crítico? ¿Qué momentos o experiencias identifica usted como determinantes en ese recorrido?*

Christian Laval: La pregunta es muy vasta, y la respuesta correría el riesgo de ser demasiado extensa si diera cuenta de todas las experiencias determinantes. Fui formado en el espíritu del “Mayo del 68”. En el 68 tenía catorce años, demasiado joven para participar del movimiento, pero lo suficientemente maduro como para que la politización general de la sociedad y la impugnación general de los poderes, especialmente en educación, dejaran en mí una marca. Los estudiantes franceses de bachillerato se rebelaban en ese entonces contra el “lycée-caserne”⁴, [la escuela secundaria] creada con un espíritu muy disciplinario por Napoleón en el siglo XIX.

⁴ Hace referencia a una consigna del movimiento estudiantil de Mayo del 68, “non au lycée-caserne”: “no a las escuelas-cuarteles” (Nota de la Traductora).

Luego tuve una experiencia de militancia política, en una organización trotskista, durante poco menos de una década, y adquirí una cultura política bastante amplia. Al terminar la universidad, donde había cursado una doble titulación en letras modernas y ciencias económicas, me convertí en profesor de ciencias económicas y sociales de bachillerato. Tuve una larga experiencia sindical, participé en numerosos movimientos de huelga. Es en ese marco que me convertí, al final de los años 90, en uno de los coordinadores de un instituto de investigación de la federación más importante de sindicatos de la enseñanza en Francia (Fédération syndicale unitaire). En paralelo a estas actividades de militancia, continué en el marco académico investigaciones “fundamentales” sobre el utilitarismo, la historia de la sociología, el neoliberalismo. Hubo, por supuesto, “cruces” entre estas áreas, principalmente porque mi interés por el utilitarismo, el liberalismo económico y el neoliberalismo me permitió identificar tempranamente (desde finales de los años 80) los primeros signos de un cambio de paradigma en el campo educativo. Fue necesario, por tanto, a la vez una “experiencia profesional en el campo”, una actividad sindical y un trabajo “genealógico” sobre el utilitarismo primero, y luego sobre el neoliberalismo, para llegar, sin que haya sido un proyecto demasiado consciente, a este terreno al que he contribuido de la forma más activa posible, dedicado al “neoliberalismo escolar y universitario”.

3. CAPITALISMO, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN

J.S.: Su obra (tanto individual como colectiva) en la educación – particularmente *La escuela no es una empresa* (2004) y *La nouvelle école capitaliste* (2012)– se ha centrado en el análisis de las mutaciones neoliberales de la escuela, y ha dejado una huella en la forma en que se aborda la temática en la investigación educativa. *¿Cree usted que el neoliberalismo es un marco conceptual suficiente para los estudios en el campo educativo?*

Christian Laval: No, ¡por supuesto que no! Es un “marco conceptual”, para retomar su expresión, indispensable para aprehender la inflexión de los sistemas educativos bajo la presión global de un nuevo paradigma educativo que, en una fase de mayor competencia entre economías, prioriza la formación de “recursos humanos” para los aparatos productivos. Permite comprender que las políticas neoliberales pretenden, mucho más allá del ámbito de la economía, transformar toda la sociedad y todas las instituciones de acuerdo con una lógica normativa global. Esto significa que la racionalidad capitalista se extiende por fuera de la esfera económica stricto sensu para devenir la norma universal de las actividades y los comportamientos, y que se convierte incluso en un modo de gobierno de los individuos y de las sociedades. Pero esto no resulta, evidentemente, suficiente para los “estudios en el campo educativo”, como usted dice. Sería extremadamente reduccionista, y por lo tanto un gran error

epistemológico. Hay que rechazar las explicaciones “monocausales”, como decía Max Weber. En primer lugar, porque los sistemas educativos son el producto de sedimentaciones, han heredado formas institucionales, modos de gobernar a las/os niñas/os e ideologías políticas muy diferentes a lo largo del tiempo. La forma escolar neoliberal es el último sedimento, que modifica ciertamente las formas anteriores, pero que no las anula completamente. Idealmente, los reformistas neoliberales pueden soñar con hacer del pasado una tabula rasa, pero esto no es posible. Tomemos un ejemplo: los sistemas educativos se constituyeron históricamente en el momento en que los Estados-nación se construían y consolidaban. Han mantenido una dimensión nacional –incluso nacionalista– en sus valores, sus objetivos, sus currículos escolares. No podemos abordar el campo educativo sin tener en cuenta el principio de soberanía que ha asimismo impregnado las “educaciones nacionales”. Podríamos descender arqueológicamente aún más allá en los “fundamentos”, y preguntarnos por aquello que la Iglesia ha legado a los modelos pedagógicos, incluyendo a los sistemas educativos pretendidamente más laicos, como en el caso de Francia... Y tampoco hay que olvidar que muchos educadores no obedecen como soldaditos a las órdenes, y que resisten todo lo que pueden a la implementación de la “nueva escuela capitalista”.

J.S.: Los feminismos y las perspectivas decoloniales subrayan la importancia de tener en cuenta, en el estudio del sistema de dominación capitalista y de las luchas que le hacen frente, la articulación constitutiva y originaria entre capitalismo, patriarcado y colonialismo. *¿Qué piensa usted de estas perspectivas? ¿Podrían vincularse o integrarse a los estudios sobre el capitalismo neoliberal, especialmente en el campo educativo?*

Christian Laval: Esto va en el mismo sentido de mi respuesta anterior. Es necesario combinar los enfoques, sin excluir ninguno, simplemente porque lo real es compuesto, históricamente constituido de modalidades de poder anteriores al capitalismo, o bien específicas a ciertas regiones del mundo, las que han sufrido el yugo colonial. Pero, para retomar este último ejemplo, es evidente que el fenómeno de la “colonialidad” puede iluminar de igual modo la forma en que el Estado central ha colonizado culturalmente, principalmente a través de la Iglesia y la escuela, sus periferias internas, es decir, todas las provincias y regiones que tenían sus propias lenguas, costumbres, culturas. Es bastante evidente que encontramos, en los sistemas educativos, todas las divisiones sociales, todas las desigualdades de clase, de raza, de género, y que es necesario un enfoque “interseccional”, precisamente para evitar una lectura unilateral. Pero lo que resulta también interesante es ver cómo una lógica normativa tan dominante como el neoliberalismo asume, prolongando, pero también modificando, las líneas divisorias de clases, razas y géneros. En Francia, al igual que en otros países, se observan en la escuela fenómenos de segregación étnica extremadamente pronunciados. La lógica de la competencia entre centros educativos vinculada a

la construcción de “mercados escolares locales” ha agravado este fenómeno. Podríamos, de la misma manera, preguntarnos lo que la competencia produce en materia de desigualdades de género en el campo educativo.

J.S.: En sus análisis sobre las transformaciones neoliberales en la escuela, siempre remarca que no se trata de describir una realidad ya consumada y homogénea. Efectivamente, insiste en la importancia de considerar la capacidad del neoliberalismo de adaptarse a principios ya existentes en los contextos locales, donde la lógica de las competencias se reinventa y toma formas particulares. *¿Qué lugar debe tener, tanto en la teoría como en los análisis empíricos, esta heterogeneidad? ¿Cómo se pone en juego la interpretación de la “nueva escuela capitalista” en los diferentes contextos socioculturales? ¿De qué manera las singularidades de estos contextos podrían ayudar a hacer visibles ciertas disputas o contradicciones?*

Christian Laval: Nuestro objetivo principal era poner en evidencia que había un nuevo paradigma mundial en educación. Ese era el punto importante teórica y políticamente hace veinte o incluso diez años, sencillamente porque los sistemas educativos se presentan como realidades nacionales, fuertemente vinculadas a las especificidades de cada país. Era necesario de alguna manera hacer visible aquello que se hallaba invisibilizado en cada país: una cierta transnacionalidad de las políticas neoliberales. Ese era, por ejemplo, el sentido de un pequeño libro coescrito con Isabelle Bruno y Pierre Clément, *La Grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*, publicado en 2010.

Los libros que, solo o con otros colegas y compañeras/os, he dedicado a la educación están ciertamente vinculados a la coyuntura francesa, pero siempre hemos intentado establecer comparaciones con otras situaciones. Hemos, por ejemplo, contribuido a difundir en Francia el libro editado por el investigador británico Ken Jones (*Schooling in Western Europe: The New Order and Its Adversaries*, Palgrave 2008), traducido como *L'école en Europe, Politiques néolibérales et résistances collectives* (La Dispute 2011)⁵, que fue uno de los primeros en dar cuenta de los diferentes recorridos y ritmos de las transformaciones neoliberales en los distintos países europeos. Creo que esta obra colectiva muestra muy bien el rol de la investigación empírica, cuando ésta se guía por la comprensión de un cambio global, pero teniendo en consideración variantes locales significativas. El método consiste en tener en cuenta, a la vez, el marco general —la imposición universal de un nuevo paradigma— y las particularidades sociales, políticas y culturales de cada situación nacional. Pongamos un ejemplo: se ha planteado la cuestión de cómo, en Francia, los gobiernos a la cabeza de un Estado que se proclama republicano, y que pretende incluso constituirse como modelo de laicidad, habían sido capaces, a pesar de esta particularidad político-cultural, de

⁵ Traducido al castellano y editado por Germania como *La escuela en Europa Occidental. El Nuevo orden y sus adversarios* (2011) (N. de la T.).

introducir progresivamente un espíritu de rentabilidad y eficacia, dicho de otra manera, el “espíritu del capitalismo”. El discurso de la “empleabilidad” como forma de integración en la “comunidad nacional” ha desempeñado un papel fundamental; al igual que la nueva forma en que el conocimiento es actualmente concebido como un factor de innovación económico y tecnológico, antes que como un vector de emancipación.

Una de las cuestiones candentes es la de la instrumentalización de las “nuevas pedagogías” en el paradigma neoliberal. Aquí hay un verdadero terreno de disputa, pero que requiere, para ser abordado, de un rodeo hacia la antropología política: ¿a qué tipo de individualidad se dirigen las prácticas y las doctrinas pedagógicas? Esto exigiría a los partidarios de las llamadas “nuevas pedagogías” una mirada reflexiva sobre sus propias teorías. En general, la imposición del nuevo paradigma neoliberal obliga a una revisión de las posiciones críticas, dado que este nuevo paradigma ha recogido críticas de la “vieja escuela” para ponerlas al servicio de una reforma capitalista de la educación.

J.S.: *¿Podría desarrollar más esta última idea acerca de la necesidad de una revisión de las posiciones críticas de la “vieja escuela”?* Encontramos frecuentemente la idea de un modelo institucional escolar “tradicional”, “opresor”, “disciplinario”, etc., que se erige como principio explicativo fundamental de los problemas del campo – concebidos, especialmente por parte de posiciones “progresistas”, en términos de una inclusión/exclusión de y en el sistema educativo—. *¿Cuáles son, para usted, los alcances y los límites de estos enfoques?*

Christian Laval: Las reformas neoliberales se han respaldado en los trabajos y los estudios que mostraron las fallas del sistema educativo en relación con el ideal universalista e igualitario que profesaba. Así es como se han utilizado mucho las pruebas PISA de la OCDE con el fin de destacar la necesidad de cambio. Los neoliberales quisieron de alguna manera conseguir una suerte de monopolio de la crítica para presentar su modelo competitivo como “the one best way”, a expensas, evidentemente, de las propuestas progresistas más tradicionales, que demandaban, por el contrario, una mayor regulación de las contrataciones escolares con el fin de reforzar la coeducación o un aumento del apoyo pedagógico a las y los estudiantes. Pero, sobre todo, los neoliberales intentaron aprovechar todo aquello que, en las “nuevas pedagogías”, iba en el sentido del individualismo y del utilitarismo. Por ejemplo, las categorías de “interés”, de “proyecto” o de “competencia” fueron integradas en la doctrina neoliberal de una educación centrada en el “capital humano” y la “empleabilidad”. Es por esto que me parece que las diferentes corrientes de la “Nueva Escuela” deberían haberse diferenciado más de esta nueva ortodoxia, y poner en valor la primacía de la cooperación, la democracia y la igualdad en las pedagogías que defienden. Porque estas pedagogías son “democráticas”

únicamente si ponen en jaque el “individualismo competitivo” que es la ideología dominante de nuestras sociedades.

Es por lo tanto necesario un trabajo verdaderamente crítico sobre las nuevas retóricas y las medidas que se desprenden de ellas. La “inclusión”, por ejemplo, es un tema que ha sido interpretado de forma sesgada. La escuela debería ser “inclusiva” en el sentido de que su función sería preparar la integración de todas y todos en el mercado laboral, en los distintos niveles jerárquicos de la economía existente. Una educación verdaderamente democrática debe aspirar a la igualdad real de acceso a los bienes culturales, teniendo por horizonte una sociedad lo más igualitaria posible, sin plegarse, por lo tanto, a la jerarquía de posiciones y de niveles impuestos por el capitalismo.

J.S.: Para concluir esta sección: hace referencia, en sus respuestas, a los entrecruzamientos, propios de cada contexto, de la lógica normativa global y transnacional del neoliberalismo, por un lado, y los diferentes principios sedimentados en los sistemas educativos y en las posiciones progresistas o críticas, por el otro. *¿Podríamos pensar esta multiplicidad normativa de hecho como una de las condiciones de posibilidad de la hegemonía neoliberal?*

Christian Laval: No, no creo que sea así de simple. La escuela –al igual que el Estado, de hecho– no es un bloque homogéneo. Es importante comprender que una escuela puramente capitalista es un “tipo ideal” en el plano teórico y, al mismo tiempo, un horizonte normativo para los reformistas neoliberales guiados por los principios de una “economía de la educación”, en la que solo habría agentes económicos que “invertirían” en sus estudios para acumular capital humano. No han conseguido, y aún no consiguen, hacer del pasado una tabula rasa. Es precisamente en el pasado donde las/os educadoras/es encuentran hoy los ideales y los modelos para una educación no-capitalista. En Francia, el ideal republicano, todavía vigente, plantea que la escuela debe formar “ciudadanos” antes que consumidores o “empresas de sí”. El neoliberalismo erosiona gradualmente estas líneas de defensa heredadas del pasado. Es por esto que necesitamos un proyecto de futuro que sea una alternativa democrática al paradigma neoliberal.

4. ESTADO, SERVICIOS PÚBLICOS Y LUCHAS EDUCATIVAS

J.S.: La crítica a la soberanía del Estado y la puesta en evidencia del vínculo entre Estado y capital –hoy en día, global– es una constante en su obra, específicamente en *Dominar* (2020). Al mismo tiempo, en *Común* (2015), invita a una lectura de la dualidad de los servicios públicos, que son a la vez un instrumento de dominación y la objetivación de conquistas sociales históricas. Ya en el ámbito educativo, con *Éducation démocratique* (2021), propone una defensa de la educación como servicio público –más específicamente, como servicio del

común—, contra la soberanía del Estado. Se opone, de esta forma, a la “izquierda estatista”, que no reflexiona sobre los principios e intereses que están a la base de los servicios que reclama. No obstante, el “derecho a la educación” y la denuncia de las exclusiones de y dentro del sistema educativo siguen siendo significantes dominantes para aquellos que se oponen —al menos discursivamente— al neoliberalismo. *¿Cuáles son, para usted, los alcances y/o los límites de estos discursos que dan forma a las luchas educativas? ¿Es posible evitar una naturalización del Estado educador en el reclamo por la educación obligatoria como servicio público fundamental?*

Por otro lado, algunos movimientos sociales conciben las luchas “por” y “contra” el Estado como estrategias complementarias en el campo educativo. *¿Cree que una lucha “por” el Estado, protagonizada por actores históricamente dominados y negados, podría resultar estratégica en el marco de una praxis instituyente para la refundación democrática del Estado y de las instituciones?*

Christian Laval: En realidad, cuando hablamos del Estado estamos hablando de diferentes realidades que se fueron entrelazando a lo largo del tiempo. El Estado se construyó en torno al pilar del poder soberano, es decir, la idea de que no existía ningún poder por encima suyo en un territorio determinado. A finales del siglo XVIII, este soberanismo adquirió un aire más democrático, con la idea de que la soberanía era ahora la del “pueblo”. Pero esta democracia de naturaleza representativa, vinculada a una administración burocrática, no puso los órganos del Estado bajo el control real de la población. Y fueron necesarias muchas y difíciles luchas para que el Estado ampliara su campo de intervención y deviniera el Estado social y educador que conocemos hoy. Pero este Estado no es independiente del sistema de dominación capitalista y burocrático, sigue siendo una de sus piezas centrales, a pesar de haber tenido que negociar con las reivindicaciones populares y las aspiraciones democráticas. Debemos luchar para que los servicios públicos estén realmente al servicio de la población y respondan a las necesidades fundamentales; y para eso es necesario modificar la forma en que son gobernadas no solo las escuelas, sino también los hospitales, las residencias de ancianos o los transportes públicos.

Por lo tanto, en la lucha contra el neoliberalismo, es necesario combinar una defensa de la herencia progresista del “servicio público” con propuestas ofensivas de democratización de estos servicios. No basta, efectivamente, con defender la “escuela pública” contra la “escuela del mercado”, porque la escuela pública realmente existente, que es a la vez burocrática, nacionalista y desigual, refleja muy mal los valores progresistas, y ofrece, además, muy poca resistencia a la lógica de la educación capitalista. Los sistemas educativos deben transformarse en “instituciones de lo común”, cuyo principio es que lo que es puesto en común debe ser decidido y controlado democráticamente por la población, por las/os usuarias/os y las/os profesionales.

5. EDUCACIÓN, ORDEN SOCIAL Y TRANSFORMACIONES

J.S.: En el posfacio de 2012 a la obra *La nouvelle école capitaliste*, y luego en *Éducation démocratique* (2021), insiste en el carácter estratégico de las luchas sociales en el campo educativo. Al mismo tiempo, pone en evidencia el error de los discursos escolaristas, que demandan una transformación de la escuela que no busca una transformación del orden social capitalista. *¿Cuáles son, para usted, las condiciones para que las luchas educativas puedan realmente conducir a un cuestionamiento del capitalismo? ¿Cuál es el rol de las/os investigadoras/es en este contexto?*

Christian Laval: En nuestro último libro, *Éducation démocratique*, criticamos efectivamente la sustitución del objetivo de transformación socialista de la sociedad por un objetivo mucho más limitado de igualdad social a través del sistema escolar. En pocas palabras, y en Francia resulta muy visible, el socialismo fue abandonado en favor del *escolarismo*. Esta ideología quiere hacernos creer que el progreso de la igualdad social solo puede provenir de una reforma escolar, lo cual es completamente ilusorio. Y como una escuela igualitaria en una sociedad desigual no es posible, esta ideología contribuye a un enjuiciamiento permanente de la escuela y de sus docentes. Si bien es cierto que existe un margen de maniobra para las/os profesionales, que pueden y deben utilizar su relativa libertad para desarrollar las prácticas más democráticas posibles, siempre es conveniente recordar que no eligen las condiciones económicas, sociales y culturales en las que vive su alumnado. Toda lucha en el ámbito educativo debe, por lo tanto, intentar articularse con otras luchas, por los salarios, la vivienda, el urbanismo, las condiciones y horarios de trabajo, el acceso a la cultura, etc. Las/os investigadoras/es tienen a este respecto una gran responsabilidad. Con demasiada frecuencia una cierta tendencia a la especialización académica ha llevado a que se olvide el marco general de la sociedad y todos los vínculos que existen entre el ámbito de la educación y las otras dimensiones de la vida social. Las/os investigadoras/es deben recuperar el verdadero sentido del trabajo sociológico, que está en la *puesta en relación* de aquello que se presenta como separado en las representaciones sociales. Por lo tanto, una “sociología de la educación” nunca debe cerrarse sobre sí misma, creerse independiente de una sociología económica o urbana.

J.S.: En *Éducation démocratique* (2021), se inscribe en una tradición que tiende a la resignificación de la función socializadora de la escuela como producción de sujetos transformadores. *¿Qué mediaciones considera necesarias para avanzar colectivamente hacia esta “revolución escolar”, en un contexto en el que el neoliberalismo se impone en la producción de las instituciones, los vínculos sociales, las identidades y las subjetividades? ¿Cómo pensar colectivamente las “prácticas alteradoras” a las cuales hace referencia en esta obra, para evitar que queden limitadas al nivel de la micropolítica?*

Christian Laval: La situación de las/os docentes no es fácil, cada vez más privadas/os de libertad y de autonomía en su trabajo. No es, no obstante, desesperanzadora. Creo fuertemente en el poder de lo “colectivo” y en su carácter cíclico. Quiero decir con esto que estamos viviendo un período de “privatización” de los individuos, tomando la expresión de Castoriadis. Pero esto puede cambiar rápidamente, la tendencia no es irreversible, tal como lo demuestran los movimientos educativos de los últimos años en Francia y en muchos otros países. El libro *Éducation démocratique* se dirige por supuesto a las/os lectoras/es individuales, pero también a los colectivos, asociaciones y sindicatos. Recordemos el mandato de Célestin Freinet a sus discípulas/os: ¡“no os quedéis solas/os”!

Lo que quisimos remarcar fue, antes que nada, la importancia de darse un proyecto de sociedad alternativo, y, en ese marco, formarse una primera idea de la educación deseable que querríamos poner en marcha. No alcanza con ser conscientes de la necesidad de una ruptura en los modos de producir y de vivir. Debemos hacer que la gente quiera cambiar por “otro mundo posible”. Debemos también preguntarnos desde ahora cómo educar a las/os niñas/os que serán las/os ciudadanas/os del mañana y que tendrán la pesada carga de reparar lo más posible lo que el capitalismo deja tras de sí. Lo que quisimos hacer fue, en un segundo momento, ayudar a pensar el vínculo entre las prácticas concretas que podemos desde ahora poner en acto, aun de forma muy modesta y marginal, y el objetivo general de revolución social y escolar. Lo posible de hoy ya es la prefiguración de lo real del mañana.

Todavía no están aquí todas las “mediaciones”, como usted las llama. Los sindicatos deben cuestionarse a sí mismos y, con un pequeño grupo de compañeras/os, hemos iniciado una vasta reflexión sobre la refundación sindical, que debe integrar la perspectiva de ruptura de la que hemos hablado aquí. Ha llegado el momento de dotarse de herramientas profesionales ofensivas, portadoras de un proyecto global de transformación de la sociedad y de la educación.

6. PARA CONCLUIR

J.S.: ¿Hay algo que no haya preguntado, matizado o abordado que le gustaría volver a tratar antes de que concluyamos esta entrevista?

Christian Laval: Solo un último comentario. Soy un gran partidario de los intercambios “transnacionales”, tanto en el plano científico como práctico. Al igual que el paradigma neoliberal trasciende las fronteras, las luchas contra este modelo y por un modelo alternativo deben también ser “transnacionales”.

J.S.: Para continuar y profundizar sobre esta última reflexión: ¿cómo ve usted estos intercambios “transnacionales” para combatir el modelo neoliberal? ¿Cómo prefigurar un modelo alternativo de intercambio y de producción científica en un contexto en el cual los criterios de “excelencia académica” que rigen la producción de saberes refuerzan no solamente la lógica de la competencia, sino también la de la colonialidad?

Christian Laval: Por el momento, observo que hay iniciativas dispersas de académicas/os que forman redes de investigaciones en busca de alternativas, pero sin que se haya constituido por el momento un gran movimiento internacional; lo que podría, de hecho, haber tenido lugar en la estela del altermundismo. Es, por cierto, un problema general: la transnacionalización de las investigaciones, las resistencias y las alternativas es difícil de implementar porque los “gastos de organización”, para hablar como las/os economistas, es bastante elevado, y las/os investigadoras/es y docentes se encuentran bajo la presión competitiva de la “excelencia académica”, como usted bien dice. Pero, al mismo tiempo, creo que es posible subvertir uno de los criterios de esta “excelencia académica”, que es el de la “internacionalización de las fuentes y las obras”. La circulación internacional de investigaciones, traducciones, entrevistas y conversaciones, todo esto constituye también un avance hacia la puesta en común mundial de los análisis críticos y de las propuestas alternativas. Ahora bien, ¿cuál es el fin último que debemos darnos, que pueda servir de brújula universal? En *Éducation démocratique*, proponemos un enunciado bastante audaz y, es verdad, utópico: una federación mundial de la educación. No está claro por qué la educación debería seguir siendo una prerrogativa exclusivamente estatal-nacional. Es hora de que la humanidad construya sus propias instituciones supraestatales, o cosmopolitas, si se quiere, sobre cuestiones tan fundamentales como el clima, la salud, las finanzas, las migraciones, y sobre muchos otros asuntos centrales, entre ellos la educación. Las Cartas y los Pactos de las Naciones Unidas han definido grandes principios a los cuales la gran mayoría de los Estados ha suscrito, pero estos textos no tienen ninguna fuerza legal vinculante. Es por lo tanto necesario reinventar una cosmopolítica de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruno, I., Clément, P. y Laval, C. (2010). *La grande mutation: Néolibéralisme et education en Europe*. Editions Syllepse.
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.

Por un cambio de paradigma educativo: Del neoliberalismo escolar a la educación democrática

Dardot, P. y Laval, C. (2021). *Dominar: Estudio sobre la soberanía del Estado de Occidente*. Gedisa.

Jones, K. (ed.) (2011). *La escuela en Europa Occidental. El Nuevo orden y sus adversarios*. Germania.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.

Laval, C. y Sorondo, J. (2022). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista educación, política y sociedad*, 8(1), 179-194.

Laval, C. y Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.

Laval, C., Vergne, F., Clément, P. y Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.

CAPÍTULO 11

AGRIETANDO EL ORDEN SOCIAL Y CONSTRUYENDO DESDE UNA PRAXIS DECOLONIAL

Catherine Walsh¹, entrevistada por Héctor Monarca²

1. INTRODUCCIÓN

En esta entrevista³, Catherine Walsh ofrece un marco para pensar el mundo que habitamos poniendo la mirada en las posibilidades de agrietar el orden actual de las cosas y de construir desde una praxis decolonial. La autora ofrece una postura centrada en el intento de “vincular” y “entretrejer”, para abrir así una reflexión sobre cómo se viene construyendo una matriz de poder que opera en las esferas económicas, ontológicas-existenciales, epistémicas, cosmogónicas y espirituales, y en la vida misma. De acuerdo con la autora, esta posición le permite pensar en las posibilidades y esperanzas (no totalizadoras sino parciales y pequeñas) de las grietas de abajo y las acciones y pedagogías-metodologías para agrietar y también sembrar.

Desde estos supuesto, se establece un diálogo acerca de los procesos de “rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante el sistema de guerra-muerte actual y su lógica/proyecto civilizatorio heteropatriarcal/capitalista/moderno/colonial” (Walsh, 2017, p. 10).

Junto con esto, la entrevista parte también de algunas publicaciones previas de la entrevistada, muy especialmente en su obra “Entretrejiendo lo pedagógico y lo decolonial”, la cual articula trabajos suyos previos y ha servido de anclaje y punto de partida para avanzar en el diálogo desarrollado en esta entrevista, en la cual profundizamos acerca del “orden social”, el “Estado”, los procesos de

¹ Profesora Emérita de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.

² Universidad Autónoma de Madrid.

³ La entrevista se publicó originalmente en Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista educación, política y sociedad*, 5(2), 171-194. Se agradece la autorización que nos ha brindado la entrevistada para publicarla en el presente libro.

cambio y transformación, la escuela, otras formas de educación y la pedagogía decolonial.

2. SOCIALIZACIÓN-SUBJETIVACIÓN, MILITANCIA-ACTIVISMO: ENFRENTANDO EL RACISMO, PATRIARCADO Y CAPITALISMO

Héctor Monarca (H.M.): Dicho lo anterior, quería hacerte una primera pregunta, si te parece bien, relacionada con tu propia vida, con tu **propio proceso de subjetivación**. Eres una persona con una larga trayectoria de militancia y luchas sociales, *¿podrías contarnos cómo has ido desarrollando esa conciencia, compromiso y práctica de vida, qué momentos-experiencias clave identificas y cualquier otra cuestión que creas importante en este proceso?*

Catherine Walsh: Propongo pensar en el intercambio aquí como conversación, rompiendo la formalidad y unidireccionalidad que típicamente representa una entrevista. ¿Vale?

Bueno, hay mucho que puedo contarte sobre mis procesos de vida, lo que llamas “subjetivación”. Con frecuencia digo que nací rebelde, nací mujer luchadora. No solo negué ser disciplinada sino, y desde temprana edad, empecé a cuestionar la estructura del orden social dominante y luchar en contra de ella.

Crecí en un pueblo del estado de Massachusetts en EEUU, en una familia de clase trabajadora de descendencia mezclada (irlandés, lituana y de Nueva Escocia), con otras raíces que, como aprendí décadas después, fueron escondidas, negadas y nunca habladas. Mi rebeldía y cuestionamiento continuo causaron mucho conflicto en la casa con mi padre muy autoritario y patriarcal; por muchos años mi lucha fue en contra de él. Entre él y mi madre, decidieron —con la pretensión de hacerme disciplinar— mandarme a una escuela secundaria católica de monjas. Por suerte, no tuvo el resultado esperado. Más bien, y con la ayuda de un cura joven, izquierdista y de la teología de liberación (no de la escuela), empecé a explorar la relación entre la iglesia y la estructura dominante, incluyendo al racismo, patriarcado y capital. Con este cura y un grupo de jóvenes, viajamos a Chicago en 1968, a un encuentro cuya fecha coincidió con la ahora histórica convención democrática; fui testigo de la violencia —particularmente anti-negra— de la policía a los miles protestando en el parque en contra de la democracia falsa y el reciente asesinato de Martin Luther King. Se despertó en mí una rabia e indignación, parte de una creciente conciencia del racismo sistémico estadounidense.

Fue en una universidad pública, reconocida en este tiempo por su radicalidad, que mi militancia empezó tomar forma. Era 1970, el tiempo de la guerra de Vietnam, el feminismo emergente, y la confrontación —por derechos

y por otras vías— al racismo sistémico. Milité con un grupo de mujeres multirraciales; entre otros actos, tomamos el edificio de los militares, entrando por las ventanas y haciendo —de allí adelante— que el edificio se convierte en el Centro de Mujeres. También milité con el SDS (estudiantes para una sociedad democrática), participé en varios grupos de estudio político-intelectuales (la mayoría de tendencia marxista), y acepté unos encargos, entre ellos, vender el periódico de las Panteras Negras. Así, inició el caminar de mi militancia política-intelectual.

Después de dos años de poco aprendizaje académico y mucho político-social, decidí dejar la universidad para vivir el mundo real; mi búsqueda era para espacios de existencia con otros/as en y desde los márgenes del sistema (lo que reconozco hoy como las fisuras o grietas). Viví comunalmente, me dediqué a la agricultura orgánica y abrí una escuela alternativa —antisexista y antiracista— en un barrio urbano multirracial. A finales de esta década de los 70, hice una pasantía como maestra en una escuela internacional en Ecuador. La experiencia en la escuela durante un semestre junto con el año adicional como cocinera en un restaurante (donde aprendí el español), abrieron mis ojos a las fuertes distinciones de clase y privilegio en este país, a la raíz colonial del racismo y al poder imperial de EEUU.

Ya con esas y otras inquietudes sociales, políticas, epistémicas y también lingüísticas, decidí hacer estudios de posgrado en un programa (de la University of Massachusetts-Amherst) de fuerte presencia boricua (puertorriqueña). Allí no solo en el aula sino también en la convivencia en la comunidad, y el trabajo con escuelas y educación popular, aprendí sobre el colonialismo continuo y su impacto concreto real, lo que hoy entendemos como colonialidad.

En 1980, unos abogados activistas del Fondo de Defensa Legal Puertorriqueña pidieron mi colaboración en armar el primer caso legal en EEUU sobre el impacto de este colonialismo en una escuela de gran mayoría puertorriqueña. Así y hasta mi traslado permanente al Ecuador a mediados de los 90, colaboré con varios colectivos de activistas y abogados y varias comunidades (latinas, haitianas, asiáticas) armando casos de derechos educativos, etnolingüísticos y culturales y luego trabajando con estudiantes y docentes para transformar las estructuras de escuelas y las prácticas de aulas. Claro, el caminar de mi militancia en esos años no fue solo con respecto a luchas en el campo legal (usando el sistema contra el sistema); más ampliamente fue en el campo educativo, incluyendo —pero no solo— mi docencia universitaria. Así tuve el privilegio de trabajar con Paulo Freire durante tres años, en seminarios y diálogos de educación popular y en la formación de la primera red nacional de pedagogía crítica en EEUU. Allí empezó a caminar con más conciencia y fuerza mi praxis socio-política-educativa, con activistas, educadorxs, y también con colectivos de jóvenes-adolescentes de las costas del este y oeste, que caminaban sus propias

luchas, alentando prácticas de investigación participativa y transformación educativa y social.⁴

Espero que quede claro, mi estimado Héctor, en estos fragmentos iniciales de mi narrativa, que mi “conciencia, compromiso y práctica de vida” no son resultados del estudio académico ni tampoco de un afán individual. Fueron contruidos en procesos vividos —en “momentos-experiencias”, para usar tus palabras— aprendiendo y caminando *desde y con* sujetos, colectivos y contextos diversos, asumiendo la responsabilidad que viene con el privilegio del color de mi piel, y apuntando posibilidades no solo del pensar sino del hacer cambio social.

Claro, con mi traslado permanente al Ecuador hace 25 años —ya como inmigrante del Norte al Sur—, inicia una segunda parte de esta narrativa. Para no extenderme mucho (recordando todas las otras preguntas tuyas que vienen a continuación), compartiré unos pocos fragmentos de los procesos vividos, procesos de aprender, desaprender y reaprender asumiendo encargos, incluyendo de los movimientos sociales.

Así inició mi relación con el movimiento indígena. Primero los encargos fueron relacionados a la educación —la educación intercultural bilingüe indígena y la educación superior indígena— y luego más enfocados en el proyecto político-epistémico de la interculturalidad. Al comienzo implicaban usar mi subjetividad blanca, femenina, extranjera para investigar y documentar los intereses políticos tras de la educación bilingüe en el país.⁵ Así y con el tiempo y confianza los encargos ampliaron a otras esferas incluyendo la colaboración en el pensar-hacer de universidades indígenas, en la evaluación de la educación intercultural bilingüe indígena y en la construcción de políticas de interculturalidad en gobiernos indígenas locales. Me pidieron compartir ideas sobre la interculturalidad y plurinacionalidad para los debates internos e intervenir en espacios externos para así caminar hacia el proyecto político-epistémico de la interculturalidad, incluido en mi universidad. En todo eso la praxis militante requería aprender a desaprender para reaprender *desde y con* esta realidad y lucha radicalmente distintas a mis experiencias anteriores.

Con el movimiento afroecuatoriano los encargos —como también el aprender, desaprender y reaprender— fueron algo distintos. Un día en marzo de 1999, el reconocido líder Juan García Salazar apareció con dos palenqueros

⁴ Ver, por ejemplo, Catherine Walsh (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power and Schooling for Puerto Ricans*, Westport, CT: Bergin and Garvey/Ontario, Canadá: OISE Press; Catherine Walsh, Ed. (1996). *Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵ Ver Catherine Walsh (1994). *El Desarrollo Sociopolítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un Análisis de Perspectivas y Posiciones, Pueblos Indígenas y Educación* (Quito, Ecuador: Abya Yala), No. 31-32, julio-dic, 1994, 99-164.

mayores en la puerta de mi oficina en la universidad. “Venimos a conversar,” me dijo; “cierra la puerta y siéntase”. Continuaba: “hemos venido observándole en sus trabajos con el movimiento indígena. Ahora es nuestro turno. Tenemos un encargo. ¿Acepta?”, me preguntó. ¿“De qué se trata?”, pregunté yo. La respuesta fue simple: “contesta sí o no”. Allí inició el primero, y luego múltiples encargos que han seguido hasta hoy, a pesar del fallecimiento de Juan García en 2017. Entre otros, fue la creación con Juan del Fondo Documental Afro-Andino (que ahora lleva su nombre) en 2002, el archivo oral y visual más grande de América Latina de la memoria colectiva afro, compilado por Juan y otrxs intelectuales militantes del movimiento. Durante años, trabajamos devolviendo esta memoria y sus conocimientos a las comunidades en forma de cartillas educativas, libros y multimedia. Juan fue el maestro que me enseñó cómo andar y caminar otro tipo de militancia, pensando y sembrando otras lógicas, filosofías, conocimientos y prácticas de vida.

El tercer encargo que quiero mencionar —para así cerrar esta narrativa ya demasiada larga— es el que recibí en 2001 del rector de la Universidad Andina Simón Bolívar (donde empecé como docente en 1997). Fue de crear y llevar a cabo un doctorado —uno de los primeros en Ecuador— enfocado en la realidad social, cultural y política de la región andina. Sin explayarme mucho, es suficiente decir que este reto-encargo se convirtió en “momento-experiencia” clave de los últimos casi 20 años, ya con cinco promociones y casi 100 estudiantes-colegas de casi todo América Latina, muchxs de ellxs provenientes de movimientos, organizaciones y experiencias de lucha social. Claro, ha sido esta experiencia, la que pone en práctica una praxis decolonial, que ha venido agrietando la academia eurocéntrica latinoamericana y la misma universidad, y regando semillas en estos territorios de Abya Yala.⁶

De hecho, hay muchos momentos-experiencias compartidos y vividos a lo largo y ancho de Abya Yala, pero por no extenderme más, repito lo anteriormente dicho: mi “conciencia, compromiso y práctica de vida” no son resultados del estudio académico ni tampoco de un afán individual. Fueron construidos en procesos vividos, aprendiendo a desaprender y reaprender, y a caminar *con*. Así es una militancia siempre en movimiento y construcción, de grietas y de siembras.

3. REFLEXIONANDO SOBRE EL ORDEN SOCIAL Y EL PODER

H.M.: Muchas gracias por estos momentos-experiencias de tu vida que compartes. Ahora, quería pasar a algo más general, a tu forma de entender el

⁶ Para una descripción más detallada de este programa y su proceso, ver Catherine Walsh (2010). Estudios (inter) culturales en clave de-colonial, *Tabula Rasa*, 12, 209-227.

mundo social o, si acaso, sobre la existencia de un orden social dominante. A partir del libro que antes he mencionado me ha parecido que esto aparece reflejado de diferentes maneras. En este sentido, te quería preguntar dos cosas:

1- *Te parece adecuado abordar la crítica articulando indiferenciadamente al capitalismo-colonialismo-patriarcado, como parte de un mismo sistema de dominación-poder-saber. O consideras que esta forma de hacerlo podría estar generando algún tipo de invisibilización sobre la que es preciso advertir.*

2- *¿Es al capitalismo-colonialismo-patriarcado como algo totalizador del orden social, como algo que invade, fagocita, aplasta, conquista, engloba todo el mundo social? ¿Crees que es adecuada la idea de “totalización” para pensar este sistema de dominación-violencia o consideras que hay otra/s aproximación/es con más potencialidad para el análisis, la crítica, la acción...? Me ha parecido que cuando hablás de la modernidad en muchas ocasiones lo percibís así, pero en otras ves problemática esta aproximación.*

Catherine Walsh: Hay una diferencia grande entre el acto/acción de totalizar y el de vincular o entretelar. Mi postura y localización están en el segundo, no el primero. Aprendí en mi formación marxista hace muchos años, que el problema del sistema es el problema del capital. El capitalismo es omnipotente, global y totalizador. Es un todo, que es el sistema dominante unificado del poder. Por eso, y como la izquierda tradicional siempre se ha mantenido, solo puede ser derrocado en su totalidad.

Esta visión, como bien argumenta mi amigo Gustavo Esteva⁷, es paralizante; rechaza toda lucha parcial contra el capitalismo a la vez que niega las grietas de abajo, incluyendo la presencia de prácticas no-capitalistas. Pero también niega —o no quiere ver— la relación que empezó a tejerse hace más de 500 años entre capitalismo, colonialidad y el heteropatriarcado. Me refiero a la exterminación, violación, esclavización, racialización, generización, deshumanización y evangelización, junto con el despojo y robo de la naturaleza, que fueron prácticas (entre otras) de instaurar y consolidar la colonialidad del poder y, a la vez como parte de ella, el capitalismo y el heteropatriarcado.

Mi postura no es totalizadora, ni tampoco de no diferenciación. Más bien, es de vincular y entretelar, para así abrir reflexión sobre cómo se viene construyendo una matriz de poder que opera en las esferas económicas, ontológicas-existenciales, epistémicas, cosmogónicas y espirituales, y en la vida misma. Tal postura o posición me permite ver las limitaciones del marxismo y de las izquierdas tradicionales, todavía, y por lo menos en América Latina, blancas (o blanqueadas), masculinas, machistas y heterosexistas. Y también, y tal vez más importante aún, me permite pensar en las posibilidades y esperanzas (no totalizadoras sino parciales y pequeñas) de las grietas de abajo y las acciones y pedagogías-metodologías de agrietar y también sembrar.

⁷ Ver por ejemplo: Esteva, Gustavo (2014). *Nuevas formas de revolución. Notas para aprender de las luchas del EZLN y de la APPO*. El Rebozo.

4. ORDEN SOCIAL, ESTADO Y MÁS ALLÁ

H.M.: Creo haber entendido que tu posición con respecto al Estado es de desconfianza y crítica, en algunos lugares lo dices con bastante claridad: “La “apuesta puesta” en el Estado (con mayúscula) y en la posibilidad de su refundación radical, intercultural y plurinacional (posibilidad y apuesta también luchadas en Bolivia) ya se desvaneció”.

Actualmente, ¿no percibes ningún margen dentro del Estado para desarrollar políticas que no asuman, resistan -de forma explícita o implícita-, propongan alternativas al sistema capitalista-colonial-patriarcal? Al final del libro me parece que dejas bastante clara tu posición con respecto a la lucha y actuación fuera del ámbito del Estado. Entiendo también que justamente el Estado es parte de la modernidad que desde la crítica decolonial se interpela (Lander, 2000; Quijano, 1992, 2000; Walsh, 2008, 2009). Pero me surgen algunas preguntas sobre las que quería conversar contigo:

1- *¿Crees que existe alguna diferencia que podamos hacer, por ejemplo, entre un gobierno de Lula y uno de Bolsonaro, entre un gobierno de Evo Morales y uno de Jeanine Añez Chávez, etc.? ¿O tu posición con respecto al Estado va más allá de los gobiernos que estos tengan?*

2- *¿Hay en tu posición una desconfianza total al Estado como forma de organización de las sociedades contemporáneas? ¿Ves al Estado, siempre y en todo momento, como cómplice-articulador-parte de este sistema capitalista-colonial-patriarcal? ¿El Estado es para ti algo externo a la comunidad? ¿No hay grietas dentro que ocupar o seguir agrietando?*

3- Siguiendo con esta línea de preguntas *¿Crees que es posible en el mundo actual una sociedad sin Estado? ¿Crees que la salida-repuesta-alternativa es la de una sociedad sin Estado?*

Catherine Walsh: Hay una diferencia, sin duda mi estimado Héctor, entre Lula y Bolsonaro o Evo y Añez, como también entre Fernández y Macri en Argentina. No pretendo igualar. Aunque para muchas comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas arraigadas a sus territorios ancestrales, las diferencias son mínimas.

Las políticas y prácticas extractivistas son, sin duda, eje de la relación. A pesar de algunos logros de los gobiernos “progresistas”, el avance del extractivismo y con ello la destrucción masiva de la naturaleza y el despojo humano-territorial ha seguido sin parar. La situación de las naciones mapuches, wichi y qom, entre otras, en Argentina, tu país de origen, no ha cambiado con el nuevo gobierno “progresista”; la violencia estatal, el despojo y la destrucción continúan sin parar, incluyendo en estos tiempos de COVID-19, así contribuyendo a la propagación y contagio a pesar de las medidas del aislamiento social, preventivo y obligatorio puestas por el gobierno nacional. En México, el proyecto del “tren maya” del gobierno “progresista” de López Obrador sigue ya

en orquestación, a pesar de su clara afectación a los pueblos y territorios originarios, incluyendo a los territorios autónomos zapatistas. Los ejemplos son múltiples.

Mi posición se enraíza en la experiencia vivida en Ecuador durante los 10 años del gobierno “progresista” de Rafael Correa. Desde que recuerdo, he tenido siempre una posición que relacionaba el Estado con el mantenimiento y reproducción de los patrones de poder. No obstante, fue en los procesos de colaboración con la Asamblea Constituyente en 2007-2008, que empecé a considerar la posibilidad de re-fundar el Estado. Claro, y como he explicado en detalle en otras partes, este proceso fue sumamente pedagógico y participativo, de mucho debate y profunda reflexión; abría caminos para pensar desde abajo y desde arriba a la vez, tejiendo otro proyecto de sociedad. Mucha gente se ha referido a la radicalidad de esta Constitución con sus ejes transversales de buen vivir e interculturalidad, su reconocimiento de los derechos de la naturaleza y su ruptura con lo que Correa llamaba “la larga noche neoliberal”. Tuve esperanza. Y tuve mucho afán de ser parte de este proceso de cambio.

Sin embargo, a menos de tres meses después de la aprobación popular de la Constitución, el gobierno “progresista” puso en marcha una ley minera, abriendo el país —y principalmente territorios ancestrales— al extractivismo minero a gran escala. A la vez, criminalizó la protesta, encarcelando líderes y lideresas indígenas como terroristas y promoviendo acciones para fragmentar los movimientos sociales y eliminar cualquier posibilidad de oposición. Los derechos de la naturaleza fueron callados. También puso nuevas medidas de control en las universidades, incluyendo de vigilancia, evaluación y de censura sociopolítica y epistémica; la tecnificación y profesionalización tomaron prioridad sobre las humanidades y ciencias sociales. Además y, en los años posteriores, lideró un ataque en contra de la llamada “ideología de género”. Entre 2013 y 2014 cerró más de 10,000 escuelas comunitarias, “fusionando” escuelas indígenas e hispanas y reemplazando la educación comunitaria (eje de la base y organización social y cultural) con nuevos megaplanteles escolares —las “Unidades Educativas del Milenio”—, eliminando la educación intercultural bilingüe (un logro de la lucha histórica del movimiento indígena) a favor de un currículo estándar renombrado “intercultural”.⁸ Con el discurso de la modernización —de la educación, salud e infraestructura, y también de los pueblos “atrasados” indígenas— proponía llevar al país al siglo XXI. Lo que fue llamado al inicio de su gobierno como “socialismo del siglo XXI” (así en alianza con Hugo Chávez y Evo Morales) —inclusive con referencias a lo decolonial—, se convirtió en “capitalismo del siglo XXI” de base extractivista. Al vivir esta experiencia en carne y hueso, perdí la esperanza y también el afán. Aprendí que, a pesar de una muy buena Constitución, la vía de

⁸ Ver: Catherine Walsh (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En F. Balseca y C. Montúfar (Eds), *Ecuador. Desafíos para el presente y el futuro* (pp. 269-282). Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones de la Tierra.

transformación radical no es por el Estado o gobierno nacional (que en el caso de la “Revolución Ciudadana” y, según Correa, no tenían separación); además y como bien argumenta el intelectual añuu/wayuu José Ángel Quintero Weir, el Estado tanto en América Latina como en el mundo, ya no es nacional sino corporativo⁹.

Estoy convencida que la vía de cambio no es de arriba hacia abajo, sino en el abajo mismo. Eso no niega la importancia de estrategias de agrietar el Estado, de pelear por los derechos y usarlos en contra del sistema-Estado, o de construir espacios en las instituciones del Estado (incluyendo la educación) que abren fisuras.

Preguntas, mi estimado Héctor, si es posible pensar en una sociedad sin Estado. Aunque parece imposible, hay un ejemplo sin duda importante e interesante. Me refiero al Kurdistan con su lucha de siglos, pero también me refiero a su práctica continua de gobierno de autonomía y libertad liderado en los últimos tiempos por mujeres. ¿Has pensado, estimado Héctor, cómo sería vivir en una sociedad-comunidad concebida, construida y gobernada por mujeres, y cómo podría marcar una diferencia radical en término del tejido de capitalismo-colonialidad-heteropatriarcado?

5. GRITOS, PROTESTAS Y AGRIETAMIENTOS

H.M.: Catherine, ahora me quería centrar en los gritos, las protestas, algunas de las cuales se recogen en tu libro y muchas otras que se pueden apreciar en distintos contextos del mundo contemporáneo. En relación con esto me surgen varias preguntas:

1- *¿Crees que estamos en un momento en el que las protestas han aumentado o es algo que se viene dando de manera similar hace unas cuantas décadas? ¿Observas alguna peculiaridad en las protestas-movimientos actuales?*

2- *¿Crees que la mayoría de ellas son realmente un enfrentamiento al capitalismo-colonialismo-patriarcado? ¿No se aprecia en algunas de estos movimientos-protestas cierto deseo de formar parte de esa sociedad capitalista de consumo? Es decir, ¿Son “comunes” esos gritos-protestas?*

3- *¿No piensas que las luchas actuales en ocasiones quedan dispersas y fragmentadas ante un sistema totalizado, o al menos con pretensiones de totalización, como lo es el capitalista-colonial-patriarcal? ¿Cómo ves esto?*

Catherine Walsh: Cuando hablo (y escribo) sobre y también desde los gritos, no estoy refiriéndome necesariamente a la protesta social. Los gritos,

⁹ José Ángel Quintero Weir (2019). *La emergencia del Nosotros, Pueblos en Camino*. Disponible en <https://pueblosencamino.org/?p=6988>

como explico en el libro *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial*, son parte de los sentires sentidos y vividos —míos y también de otros seres. Son reacciones y expresiones y, a la vez, mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios impuestos y estratégicos acumulados. Los gritos reúnen silencios y reclaman lo que María Teresa Garzón llama “voces secuestradas”;¹⁰ reclaman también subjetividades negadas, cuerpos, naturaleza y territorios violados y despojados. Las protestas pueden ser entendidas como una expresión o manifestación de esos gritos, no son las únicas ni tampoco necesariamente iguales.

Eso dicho, quiero referirme brevemente a los gritos y a las protestas que están ocurriendo en estos momentos, de Black Lives Matter/Vidas Negras Sí Importan. Como expliqué recientemente en un conversatorio en Brasil accesible en YouTube¹¹, lo que está apuntando este movimiento en sus manifestaciones y gritos a nivel mundial, es la des-existencia negra. Es decir, la mortalidad racializada que es el fin prematuro de vidas negras, la que ha sido una manifestación y afirmación, ya por más de 500 años, de la supremacía blanca que es la colonialidad del poder. La des-existencia apunta el proyecto y efecto del racismo sistémico y estructural —parte integral de la colonialidad en continua reconfiguración; es denigrar, eliminar, despojar la existencia-vida y con ella la memoria colectiva y la fuerza de la pertenencia y colectividad. Para Black Lives Matter/Vidas Negras Sí Importan, el asunto no es solo protestar sino evidenciar el rechazo a esta des-existencia, apuntando la re-existencia; es decir, la resignificación de la vida en condiciones de dignidad, autodeterminación y libertad. Es romper el silencio y silenciamiento, reclamando existencias y vidas negadas. En este sentido sí pone en escena el racismo sistémico y su construcción desde la colonialidad del poder, algo que la perspectiva totalizante del sistema (con su eje central de capital) no hace o no quiere ver; de esta manera evidencia una de las raíces más fundamentales del capitalismo, que fue la esclavización negra.

6. ESCUELA, OTRAS FORMAS DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL

H.M.: Aunque todo lo anterior es inseparable de la pregunta por lo pedagógico, quería ahora centrarme más en **lo educativo**. Tú hablas de la pedagogía y de la educación en un sentido muy amplio, mucho más allá de los

¹⁰ Ver María Teresa Garzón (2014). Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio. En Espinosa, Yuderkys, Gómez, Diana y Ochoa Karina (Eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 223-236). Editorial Universidad de Cauca.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=a5ya1JdBAns>

típicos espacios institucionalizados que formalmente fueron pensados, supuestamente, para ello. Soy consciente también de que estas instituciones fueron —son— en parte cómplices de un determinado orden social, producidas por este orden y productoras y reproductoras del mismo. Yo mismo trabajé en una escuela en la que los grupos originarios quedaban invisibilizados, folclorizados, como un otro primitivo, bárbaro, que nada tenía que ver con la sociedad civilizada del nuevo Estado... En ese sentido, estas instituciones participaron de alguna manera de esa violencia epistémica de la que habla la literatura decolonial, se expandió por el globo arrasando otras formas de socialización a las que no dio ningún valor ni legitimidad, como tampoco se lo dio a los pueblos que las desarrollaban. Aun así, quería preguntarte específicamente por lo “institucionalizado”.

1- En primer lugar, te quería preguntar cómo ves hoy la **escuela-escolarización**. Creo que podemos decir que hoy es una práctica-experiencia deseada, exigida, reclamada. Muy posiblemente la escuela institucionalizada haya incorporado elementos, visiones, prácticas producto de las mismas luchas por el reconocimiento, por la supervivencia, por la existencia... por las disputas relacionadas con el mundo social. *¿Cómo ves esta tensión entre la escuela como institución de la burocracia del Estado, el Estado como institución de este orden social capitalista-colonial-patriarcal y los pueblos exigiendo cada vez más acceso y participación en esta institución? ¿Cómo ves posicionadas/os a maestras/os, profesores/as en estos procesos de socialización-subjetivación?*

2- En tu libro sobre el que vengo preguntando, tú pones la atención en los siete elementos clave del manifiesto humanizante y desalienador que Manuel Zapata Olivella (1997) desarrolla en “Rebelión de los genes”, *¿De qué manera estos principios pueden terminar siendo parte de un proyecto pedagógico, unas formas de enseñar, unas pedagogías, unas formas de habitar la escuela como institución del Estado?* Tal vez mi pregunta podría formularse de otra manera, en un sentido quizá más freiriano, *¿Cómo hacemos de espacios pedagógicos como la escuela —infantil, primaria, secundaria— un escenario de lucha social? ¿Cómo le damos su clara dimensión política?*

3- Por otro lado, o junto con lo anterior, quería ahora preguntarte por la **Universidad y el conocimiento institucionalizado como ciencia**. Sobre su papel en la legitimación del orden social capitalista-colonial-patriarcal se ha escrito mucho, sobre la no neutralidad del saber-conocimiento¹². Pero también es cierto que muchxs de los que han desarrollado una crítica al orden social, han sido formadxs en estas instituciones y trabajan en ellas *¿Cómo ve el papel histórico y contemporáneo de esta institución? ¿Qué posición crees que están asumiendo lxs académicxs*

¹² Ver por ejemplo: Castro-Gómez, 2000; Dussel, 1996; Gandarilla, 2016; Gutiérrez Aguilar, 2018; Lander, 2000; Lozano, 2016; Quijano, 1992, 2000, Walsh, 2005; por mencionar solo a algunos/as.

ante la violencia física y epistémica que actualmente se sigue desplegando de diversas formas a nivel mundial? ¿Observas alguna tendencia, ves matices por continentes o países?

Catherine Walsh: ¡Tus preguntas son muchas y largas, realmente requiriendo páginas de contestación! Así voy resumiendo unas ideas no más aquí, ofreciendo referencias a textos y charlas donde exploro con más detalle algunas de tus inquietudes.

Como bien sabes Héctor, pienso la pedagogía no como la transmisión o instrumentalización del conocimiento, ni tampoco como actividad necesariamente limitada a la escuela, colegio o universidad. Para mí, la pedagogía está enraizada en la pregunta por el cómo —por los cómo—, pregunta y preguntas que apuntan procesos y prácticas de hacer. Allí la apuesta de pedagogías como metodologías, pedagogías que no reproducen los patrones del poder dominante, sino que los visibilizan y analizan para sí considerar, desarrollar y encaminar maneras distintas de pensar, sentir, ser, estar, existir y actuar.¹³

En la *Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire describía la pedagogía como un método indispensable dentro y para las luchas sociales, luchas que, de hecho, son políticas, epistémicas y existenciales, como también educativas. En su poderoso libro *Pedagogies of Crossing*, Jacqui Alexander parte de esta perspectiva de Freire, construyendo la pedagogía como una metodología analítica y organizativa que abre caminos y hace cuestionar e interrumpir conceptos, conocimientos y prácticas impuestas, convocando otros conocimientos negados y subordinados, incluyendo de lo espiritual y sagrado.¹⁴

Aunque mi comprensión de la pedagogía (pedagogía-metodología y metodología-pedagogía) tiene fuertes vínculos con Alexander y Freire (y también con varixs otrxs), viene de una praxis situada de más de 40 años, dentro y fuera de las instituciones de educación, pero siempre apuntando procesos y prácticas de descolonización. Explico más eso en el libro que has venido citando como también en un reciente charla con las compañeras y compañeros de “Otras voces en educación” donde resalto cinco claves para la comprensión de lo que entiendo, construyo y practico como pedagogías decoloniales¹⁵.

Tu argumento que la escuela-escolarización es una práctica-experiencia deseada, exigida, reclamada hoy, no es el mío. Más bien, en América Latina en general, y particularmente en los contextos en que me muevo, la crítica y rechazo a la educación institucionalizada son crecientes. En parte, esta crítica y rechazo

¹³ Ver los múltiples ejemplos en Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (Abya Yala, 2013) y Tomo II (Abya Yala 2017).

¹⁴ Alexander, M. Jacqui (2006). *Pedagogies of crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*. Duke University Press.

¹⁵ Ver <https://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc>

vienen de la creciente mercantilización de la educación y conocimiento (haciéndolos sumamente funcionales al sistema) y la estandarización occidentalizada (con sus medidas de evaluación, disciplinamiento y control) que no solo aparten de las realidades vividas, sino que también profundizan desigualdades y agudizan la colonialidad del poder, de saber y de la existencia misma. Sospecho que algo similar ocurre en España y Europa, particularmente entre comunidades racializadas, inmigrantes y no cristianas; en eso las luchas de las comunidades islámicas en y con los sistemas educativos son, sin duda, ilustrativas.

Hoy hay muchas experiencias educativas en plena creación y construcción fuera de la institución de educación en Abya Yala/América Latina, tanto en comunidades rurales como en centros urbanos.¹⁶ Estas experiencias existían antes de la pandemia de COVID-19. Ahora hay mucho más, como contrarrespuestas a los intentos fallidos de la educación virtual en un continente donde el acceso a internet y computadoras es escaso, pero también —y a la vez— a la necesidad de re-enraizar el aprender en las pedagogías y prácticas de la vida.

Hace unos pocos años atrás, re-leí el libro *La Sociedad Desescolarizada* de Iván Illich. Tengo un texto reciente publicado intitulado “Existencia (des)escolarizada” que piensa con él.¹⁷ Tomar distancia de la escuela-escolarización es, sin duda, una opción. No estoy hablando de “homeschooling”, siendo esa una práctica típicamente individual, individualizada y de clases medias. Más bien, estoy pensando en la posibilidad de prácticas educativas otras que se construyen en colectivo haciendo comunidad.

Pero claro, *¿qué sucede con lxs estudiantes y docentes que ya están en escuela-institución por decisión propia, porque no tienen otra opción, o porque aún confían en la escuela-escolarización? ¿No son las escuelas, colegios y universidades también lugares para construir e intervenir, para encaminar pedagogías como metodologías que provocan un cuestionar, pensar, analizar, reflexionar y hacer que agrietan las matrices de poder con sus conocimientos eurocéntricos universalizados, sus prácticas de clasificación y subjetivización binarias, jerarquizadas, racializadas y heterosexuadas, y sus maneras de perpetuar un proyecto civilizatorio blanco-blanqueado, cristiano y occidental?* Digo que sí, que las escuelas y universidades sí son lugares para construir e intervenir, para encaminar pedagogías como metodologías que agrietan, y también siembran, sembrando semillas y cultivando lo decolonial. Las escuelas (infantiles, primarias y secundarias) y universidades sí son, siempre, lugares y escenarios de lucha social, y siempre con dimensión política. El problema es cuando no las veamos así.

¹⁶ Ver, por ejemplo, entre otras, la experiencia de los bachilleratos populares en Buenos Aires: <https://bit.ly/30w3cZn> y las experiencias de desescolarización en Oaxaca, México: <https://www.albora.mx/aprender-en-libertad/>

¹⁷ Catherine Walsh (2020) *Existence (De)schooled*. Lápiz, 5. (Latin American Philosophy of Education Society). Disponible en <https://bit.ly/3jpNHuD>

Aunque tengo prácticamente 40 años trabajando en universidades, no me identifico como académica, tampoco me identifico con la institución-universidad. Como expliqué anteriormente, considero mi papel o función como agrietadora y también sembradora. No pretendo transformar la institución; ya a estas alturas de la vida, tengo muy claro eso. Abrir grietas y sembrar semillas han sido ejes centrales de mi hacer pedagógico-metodológico, de mi apuesta descolonizadora y decolonial. No es una labor de manual para ser aplicada, reproducida y universalizada. Es situada, contextualizada y colectivamente subjetivada. Y, por eso mismo, abre hacia lo pluriversal.

De hecho, eso de lo pluriversal me lleva hacia tu última pregunta, Héctor. Así entonces, y antes de cerrar —reconociendo que he venido abordando, si no todas, la mayoría de tus muchas preguntas— quiero decir algo breve con respecto a “lo común”, las razones por qué no uso este término, y por qué mi apuesta es, más bien, desde las grietas, el tejido y la pluri- e inter-versalidad.

Sé que en Europa y desde hace algunos años atrás, hay mucha discusión y reflexión sobre “lo común”, “*the common*” y “*the commons*”. En América Latina, su uso es mucho menor, típicamente conectado a discursos y reflexiones académicas e intentos de relacionar esfuerzos en varias partes del mundo de construir espacios de existencia más allá de lo individual, público y privado. Gustavo Esteva lo explica bien cuando dice “‘Commons’ es un término genérico para formas muy diferentes de existencia social. Del mismo modo, la inmensa riqueza de las organizaciones sociales actualmente existentes o creadas en América Latina no puede reducirse a las categorías formales de *comunidad* o *commons*”.¹⁸

A la vez que lo común interrumpe el individualismo que es la sociedad capitalista y neoliberal —apuntando iniciativas, esfuerzos, movimientos y solidaridades ocurriendo en casi todo el mundo en contra del sistema de capital—, simplifica, minimiza y, hasta a veces, borra las diferencias que enraízan y sitúan contextos e historias de lucha, y las maneras diferenciales de estar y vivir en un sistema que, como he dicho anteriormente, no es solo capitalista sino, y a la vez, racializado y racista; heteropatriarcal, machista y sexista; cristiano, evangelista y civilizacionista; y de raíz y proyecto colonial. Las diferencias profundas y situadas entre, por ejemplo, los movimientos (y sus participantes) de Occupy Wall Street y Black Lives Matter, no se pueden pasar por alto; luchar por la existencia frente a la probabilidad de un fin prematuro de vida —la realidad de la mayoría de jóvenes negrxs en EEUU y Brasil y en muchas ciudades del mundo, es muy distinto a cuestionar y protestar la avaricia de capital, las injusticias económicas y la farsa de democracia representativa, aunque hay conexiones, sin duda. De manera similar, y ahora pensando en las aulas de las escuelas de Madrid, no se

¹⁸ Esteva, G. (2015). Enclosing the Enclosers. Autonomous Experiences from the Grassroots - Beyond Development, Globalization and Posmodernity. En F. Luisetti, J. Pickles y W. Kaiser (Eds.), *The Anomie of the Earth, Philosophy, Politics, and Autonomy in Europe and the Americas* (pp.85-86). Duke University Press.

puede negar las diferencias existenciales, encarnadas y corporalizadas, de mujeres inmigrantes que viven diariamente los miedos de ser traficadas, y mujeres blancas, aunque ambas luchan por un mundo distinto sin violencia de género y no patriarcal.

Lo que estoy tratando de apuntar, mi estimado Héctor, son algunas de las razones del porqué “lo común” —apareciendo cada vez más como un nuevo universal— no puede ser la base o el propósito por sí de la pedagogía y praxis decolonial. Para mí, la pedagogía como metodología y como praxis decolonial, tiene que fundamentarse en el análisis de cómo operan los patrones de poder colonial (y su entretejer) en vidas, cuerpos, sujetos, territorios y contextos concretos, situados y reales, y en los procesos y prácticas de cómo crear condiciones distintas. De indagar sobre cómo y dónde se están creando estas condiciones, es de dar atención a las grietas, visibilizando su existencia y su hacer, lo que sí abre hacia las consideraciones sobre cómo se conectan en y entre lugares, territorios y espacios de lucha. Es allí que pienso en el acto/acción de tejer, en el tejido donde los hilos se mantienen a la vista, con sus texturas y colores distintos que pueden intercalarse y relacionarse, pero sin fusión. Esa es la pluriversalidad e intersiversalidad que mencioné arriba, las que interrumpe y transgrede la tendencia —aunque sí crítica— de buscar nuevas formas de universalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, M. Jacqui (2006). *Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Duke University Press.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO.
- Dussel, E. (1996). *De la ciencia a la filosofía de la liberación*. Buenos Aires: CLACSO.
- Esteva, G. (2014) *Nuevas formas de revolución. Notas para aprender de las luchas del EZLN y de la APPO*. El Rebozo.
- Esteva, G. (2015). Enclosing the Enclosers. Autonomous Experiences from the Grassroots - Beyond Development, Globalization and Posmodernity. En F. Luisetti, J. Pickles y W. Kaiser (Eds.), *The Anomie of the Earth, Philosophy, Politics, and Autonomy in Europe and the Americas* (pp. 71-92). Duke University Press.
- Freire, P. (1970/1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

- Garzón, M^a. T. (2014). Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio. En Y. Espinosa, D. Gómez y K. Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 223-236). Editorial Universidad de Cauca.
- Gutiérrez Aguilar, R. (Coord.) (2018). *Comunalidad, tramas comunitarias y producción de lo común. Debates contemporáneos desde América Latina*. Colectivo Editorial Pez en el Árbol / Editorial Casa de las Preguntas.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 1-23). CLACSO.
- Lozano, B. R. (2016). *Tejiendo con retazos de memorias insurgencias epistémicas de mujeres negras/afrocolombianas. Aportes a un feminismo decolonial* (Tesis doctoral inédita). Universidad Andina Simón Bolívar.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13 (29), 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-152). CLACSO.
- Quintero Weir, J. Á. (2019). *La emergencia del Nosotros, Pueblos en Camino*. Disponible en <https://pueblosencamino.org/?p=6988>
- Walsh, C. (1991). *Pedagogy and the Struggle for Voice: Issues of Language, Power and Schooling for Puerto Ricans*, Westport, CT: Bergin and Garvey. Ontario, Canadá: OISE Press.
- Walsh, C. (1994). El Desarrollo Sociopolítico de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: Un Análisis de Perspectivas y Posiciones. *Pueblos Indígenas y Educación*, 31-32, 99-164. Abya Yala.
- Walsh, C. (Ed.) (1996). *Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya Yala.

- Walsh, C. (2010). Estudios (inter) culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, 12, 209-227.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2015). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. En F. Balseca y C. Montúfar (Eds), *Ecuador. Desafíos para el presente y el futuro* (pp. 269-282). Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones de la Tierra.
- Walsh, C. (Ed.) (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II*. Abya Yala.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/Nativas.
- Walsh, C. (2020). Existence (De)schooled. *Lápiz*, 5. Latin American Philosophy of Education Society. Disponible en <https://bit.ly/2WhkecD>
- Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista educación, política y sociedad*, 5(2), 171-194.
- Zapata Olivella, M. (1997). *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamir ediciones.

DATOS DE AUTORAS Y AUTORES

Ana Abramowski. Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires; Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Investigadora y docente de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.

Gianfranco Casuso. Profesor principal de Filosofía y director del Grupo de Investigación sobre Teoría Crítica en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Filosofía por la Universidad de Frankfurt. Sus áreas de docencia e investigación son la filosofía política y social, la filosofía de la economía, así como las teorías de la democracia, la teoría crítica de la sociedad y la filosofía moderna con especial énfasis en la filosofía del idealismo alemán. Actualmente trabaja sobre los vínculos entre la teoría crítica clásica y contemporánea y el pensamiento social y político latinoamericano.

Gisela Catanzaro. Socióloga y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires, donde también da clases de grado y de posgrado. Se desempeña como Investigadora Independiente del CONICET, Argentina. Entre sus libros publicados se destacan *Espectrología de la derecha*. Para una crítica de la ideología neoliberal en el capitalismo tardío (Cuarenta Ríos, 2021), *La nación entre naturaleza e historia*. Sobre los modos de la crítica (FCE 2011) y *Las aventuras del marxismo*. *Dialéctica e inmanencia en la crítica de la modernidad* (Gorla 2003, en coautoría).

Micaela Cuesta. Doctora en ciencias sociales, magister en Comunicación y cultura y licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires. Hoy desarrolla sus actividades de investigación y docencia en la Escuela de Humanidades y en la Escuela IDAES, de la Universidad Nacional de San

Martín (Argentina) y coordina el Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos de la misma universidad.

Melisa Cuschnir. Magister en Pedagogías Críticas por la Universidad de Buenos Aires. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Docente de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Noelia Fernández González. Investigadora posdoctoral en la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Forma parte del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y del centro de investigación Multilingüismo, Discurso y Comunicación (MIRCO). A través del proyecto de investigación EduCommon, financiado por la Unión Europea bajo el programa Marie Curie, explora iniciativas de educación popular en Buenos Aires (Argentina) y su interrelación con las instituciones estatales.

Cuahtémoc Nattahí Hernández Martínez. Doctor en filosofía. Asesor en la UVEG y profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guanajuato, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Autor de los libros *El dispositivo sexo-género* (Cátedra José Revueltas/UG, 2017) y *Foucault* (Universidad de Guanajuato, 2019). Actualmente los temas que trabaja son la violencia en México y el giro espacial en la filosofía contemporánea.

Ezequiel Ipar. Licenciado en Sociología (UBA), doctor en Filosofía de la Universidad de San Pablo (USP) y en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigador independiente en CONICET y profesor en la carrera de Sociología de la UBA. Director del Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos de la Universidad Nacional de San Martín.

Christian Laval. Doctor en sociología y profesor emérito del Laboratoire Sphiapol de la Université Paris Nanterre. Fue director de programa en el Collège International de Philosophie y actualmente investigador asociado al instituto de investigación de la Federación sindical unitaria de la enseñanza, la investigación y la cultura (F.S.U.). Junto a Pierre Dardot, investiga sobre la racionalidad neoliberal; y ha publicado obras específicas sobre la problemática educativa, incluyendo *La escuela no es una empresa* (2004, Paidós).

Ángel Méndez-Núñez. Personal Docente e Investigador en Formación en la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM). Departamento de Pedagogía. Su investigación doctoral aborda la relación entre educación, escolarización y orden social a la luz de los debates actuales dentro de los estudios marxistas.

Héctor Monarca. Licenciado en Cs. de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctor en educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Es funcionario en excedencia del cuerpo de enseñanza secundaria (Comunidad de Madrid). Actualmente es TU del área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y director de la Revista Educación, Política y Sociedad. Sus líneas de investigación se centran en las relaciones entre sociedad, Estado y educación.

Judith Naidorf. Es Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina - CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta del Departamento de Ciencias de la Educación de la misma universidad en la asignatura Investigación Socio-histórico-cultural en educación y docente desde 1998 en la Cátedra de Pedagogía de la UBA.

Thomas S. Popkewitz. Catedrático en el Departamento de Currículum y Enseñanza de la Universidad de Wisconsin-Madison. Sus estudios se centran en

los “sistemas de razón” que rigen las reformas curriculares, las ciencias de la educación y la formación del profesorado. Sus trabajos de investigación atraviesan los campos de los estudios curriculares, la sociología política de la educación y la historia cultural para considerar la política del conocimiento educativo y la paradoja de la exclusión y la abyección en los esfuerzos por incluir.

Lucas Reydó. Licenciado en Sociología y Magister en Comunicación y Cultura por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como becario doctoral en CONICET e investigador asistente del Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina).

Juana Sorondo. Profesora y Licenciada en Filosofía (UBA), Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Personal Docente e Investigador en Formación en la Universidad Autónoma de Madrid (FPI-UAM). Realiza su Doctorado en Educación (UAM) acerca de las disputas por lo social que subyacen a los discursos sobre educación secundaria. Participa, junto con Ana Abramowski, del proyecto de investigación "Afectos, educación y política" (FLACSO), centrándose en los vínculos con el neoliberalismo.

Catherine Walsh. Profesora Emérita de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Sus trabajos han girado en torno al pensamiento crítico en América Latina, la praxis social de los pueblos afrodescendientes e indígenas, los pensamientos feministas y la pedagogía decolonial entre otros.

