

CON TIEMPO. SOBRE LAS FORMAS PEDAGÓGICAS. NOTAS PARA UNA LECCIÓN¹

*With Time. Regarding Pedagogical Forms. Notes for a
Lecture (Spanish Translation)*

Jan MASSCHELEIN
Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica.
jan.masschelein@kuleuven.be
<http://orcid.org/0000-0003-2850-1571>

Fecha de recepción: 04/10/2023
Fecha de aceptación: 16/10/2023
Fecha de publicación en línea: 01/01/2024

Cómo citar este artículo: Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13-30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>

RESUMEN

En esta lección de despedida Jan Masschelein se preocupa y ocupa del empobrecimiento y agotamiento de las formas de vida pedagógica, así como de sus consecuencias. Para ello, aborda primero ciertas formas de vida pedagógica para describir con más detalle su propia naturaleza y potencial. Así, nos explica cómo éstas, en la medida que son instancias concretas de la vida pedagógica, son experiencias que despiertan y animan haciendo hablar al mundo y dando luz al conocimiento;

1. Traducción al español de la versión inglesa de la lección de despedida del profesor Jan Masschelein impartida el día 16 de septiembre del 2022 en La Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). <https://respaedagogica.be/pub/time-regarding-pedagogical-forms> Traducción: Bianca Thoilliez. Revisión: Jan Masschelein y Jorge Larrosa.

invitan a la aventura, no de un modo grandioso ni espectacular, sino en el sentido de permitir que el camino a seguir se vaya desvelando a medida que se camina, *con el tiempo*; crean una cierta clase de tiempo, alejando de la producción económica, y que es un “tiempo para el mundo”, para apreciarlo y escucharlo mejor. Las formas de vida pedagógica, hoy amenazadas y al borde de su propio agotamiento como consecuencia de la fiebre de la digitalización de educativa y la expansión de la “fábrica de aprendizaje” y sus consecuencias, necesitan para materializarse de sus propios métodos y prácticas (por ejemplo, diciendo “inténtalo”) la idea de que no sabemos (y no podemos saber) de lo que son capaces los cuerpos y las mentes, puesto que son un alegato a favor de creer que (lo imposible) es posible. La lección concluye planteando que quizás sean, precisamente, los pedagogos quienes tengan un papel que desempeñar en imaginar un futuro diferente para la vida pedagógica. Quizás los pedagogos puedan contribuir a reducir la omnipresencia del lenguaje del lucro y el capital, de la producción y la retroalimentación, encontrar (o redescubriendo) un vocabulario propio con el que poder nombrar y apreciar la riqueza de las formas de vida pedagógica, su belleza y su poder.

Palabras clave: pedagogía; escuela; tiempo libre; lección; fábrica de aprendizaje.

ABSTRACT

In this valedictory lecture, Jan Masschelein concerns himself with the impoverishment and depletion of pedagogical forms of life, as well as their consequences. To do so, he first explores certain pedagogical forms to describe in more detail their own nature and potential. Thus, he explains how these, insofar as they are concrete instances of pedagogical life, are experiences that awaken and inspire by making the world speak and shedding light on knowledge; they invite adventure, not in a grand or spectacular way, but in the sense of allowing the path forward to gradually unfold as one walks along it, over time; they create a certain kind of time, distancing from economic production, and it is a “time for the world”, to better appreciate and listen to it. The pedagogical forms of life today threatened and on the brink of exhaustion due to the fever of educational digitization and the expansion of the “learning factory” and its consequences, need their own methods and practices to materialize (for example, by saying “try it”). It is the idea that we do not know (and cannot know) what bodies and minds are capable of since pedagogical forms of life are an argument in favour of believing that (the impossible) is possible. The lecture concludes by suggesting that perhaps it is precisely the pedagogues who have a role to play in envisioning a different future for pedagogical life. Perhaps pedagogues can contribute to reducing the omnipresence of the language of profit and capital, production, and feedback, by finding (or rediscovering) a language of their own with which to name and appreciate the richness of pedagogical forms of life, their beauty, and their power.

Keywords: pedagogy; school; free time; lecture; learning factory.

«Caminante, no hay camino, se hace camino al andar»

Antonio Machado

Me gustaría pedirles, por favor, que apaguen sus teléfonos y los mantengan fuera de su vista, de manera que no sientan la tentación de cogerlos. Volveré sobre este asunto un poco más tarde.

Estoy un poco nervioso, como suele pasar antes de impartir una lección, aunque hoy la sensación quizás sea un poco más intensa de lo habitual. No tanto porque esta sea una lección de despedida, aunque sea la despedida de una institución o, al menos, de cierre de un período de tiempo pasado en esa institución y, puesto que todavía espero poder seguir impartiendo lecciones en el futuro, no es una despedida en ese sentido, y ello a pesar de que la universidad parece abandonar cada vez más la lección como forma pedagógica. Más bien, me siento un poco nervioso porque mi audiencia, si me permiten decirlo, es muy diversa. Permítanme entonces tratar de convertir nuestra *compañía* en una de *estudiantes*, invitándolos a *familiarizarse* con el mundo de las formas pedagógicas como modos de dar forma a la vida pedagógica. Quiero intentar llevar este mundo al *centro* de nuestra atención de manera que, quizás, podamos *percibir* su riqueza y potencial un poco mejor, y que, al hacerlo, lo *consideremos* y *cuidemos* un poco más, especialmente hoy, cuando tantas formas de vida pedagógica se encuentran ya tan dañadas y debilitadas, algunas incluso existencialmente amenazadas, y cuando el mundo pedagógico mismo parece estar desvaneciéndose ante nosotros. Aunque, por supuesto, esta situación no es nueva, la pandemia parece haber acelerado o intensificado esta tendencia. Y aunque esta pandemia bien pudo haber producido formas pedagógicas nuevas, también nos ha recordado el significado y el poder de ciertas formas más antiguas. Piensen, por ejemplo, en los niños y jóvenes que, por alguna razón, estaban deseando volver a la escuela, un lugar que muchos habían considerado en su momento poco atractivo para los estudiantes. En un sentido similar, la pandemia nos ha recordado la importancia de los mundos vegetal y animal. Piensen también en cuántas personas, de repente, comenzaron a hacer senderismo o ciclismo, o cómo los árboles y las aves se pusieron de moda y nos hicieron más conscientes de hasta qué punto nuestra forma de vida está amenazando esos mundos y, añadiría, también cómo está amenazando el mundo pedagógico, terminando por empobrecerlos y agotarlos. Sin embargo, antes de abordar este empobrecimiento y agotamiento y sus consecuencias, permítanme primero hablar de ciertas formas de vida pedagógica para describir con más detalle su propia naturaleza y potencial. Permítanme comenzar, como a menudo hago en otras lecciones pedagógicas, con el ejemplo del proyecto *Oikoten*.

1. **OIKOTEN: UN VIAJE DE AVENTURAS**

Oikoten es el nombre de un proyecto que comenzó en 1982 promovido por un grupo de voluntarios que trabajaban con jóvenes en situación de desventaja social,

más concretamente, en un programa juvenil de régimen cerrado ubicado en Mol (Bélgica), una especie de programa de última oportunidad para jóvenes. Este proyecto consistía en enviar a estos jóvenes en un viaje a pie de cuatro meses a Santiago de Compostela, permitiéndoles, por lo tanto, abandonar la institución con la condición de que, si lograban llegar a su destino final a pie sin cometer (demasiadas) infracciones legales, el tribunal de menores limpiaría su historial y serían “libres”. En un antiguo documental de 1983, que sigue resultando fascinante al verlo hoy en día, los primeros voluntarios explicaban que decidieron organizar este proyecto porque se negaban a aceptar que unos jóvenes pudieran estar anclados a un determinado pasado y terminar siendo, como ellos mismos expresaban, “enterrados vivos en Mol”. Dicho de otro modo, se negaban a pensar que estos jóvenes no tuviesen futuro y eligieron creer que todavía algo era posible, a pesar de que todas las evidencias disponibles (desde sus historias personales hasta resultados de investigaciones en sociología y psicología) apuntasen en otra dirección. De hecho, partiendo de sus antecedentes familiares y sociales, o al menos a partir de sus historias concretas, uno hubiese tendido a concluir que estos jóvenes estaban destinados a llevar vidas de marginación o a terminar en prisión. No es sólo que otros los viesen de esa manera, sino que ellos compartían esta visión acerca de sí mismos la mayor parte del tiempo. Por supuesto, un punto de vista así encontraría el sólido respaldo de abundantes evidencias científicas. Mol es, después de todo, una especie de estación final, ya que se llega allí tras haberlo intentado todo y constatar que nada parece ayudar. Sin embargo, permítanme enfatizar en este punto que el trabajo pedagógico no se basa principalmente en las evidencias, no solo porque las evidencias son solo estadísticas y, por lo tanto, no pueden decir nada específico sobre un joven en particular. Sino que lo más importante es que el trabajo pedagógico parte siempre de la hipótesis, compartida por los filósofos holandés y francés Baruch de Spinoza y Jacques Rancière, de que “es posible”, y que no sabemos ni nunca sabremos lo que alguien es o puede ser verdaderamente capaz de hacer. Era, precisamente por esto, por lo que los promotores de este proyecto querían llevarse con ellos a los jóvenes, querían, por así decirlo, sacarlos al mundo y fuera de la casa. Esto refleja bien el significado de la palabra griega *oikoten* (“fuera de casa”) y sugiere, al mismo tiempo, el origen griego del “pedagogo”, en referencia al esclavo que llevaba de la mano a los jóvenes y los sacaba de la casa (el *oikos*) para llevarlos a la escuela.

En cierto sentido, el trabajo pedagógico siempre asume que “(lo imposible) es posible”. Piensen también en las numerosas películas de temática escolar en las que los profesores logran, contra todo pronóstico, abrir un camino para niños o jóvenes sin futuro. Lo que realmente se está diciendo en estas películas, y esta quizás sea una de las afirmaciones pedagógicas más características, es: *inténtalo*, intenta esto (y vuélvelo a intentar), a pesar de todas las razones para no intentarlo e incluso aunque resulte arriesgado y esté llamado a fracasar. Los iniciadores del proyecto señalaban que lo que querían ofrecer a estos jóvenes era una “experiencia de despertar”, algo que pudiesen *experimentar*; tanto en el sentido de *pasar* por algo como de verse

afectados por *hacer* algo (al ir) y experimentasen algo que pudiese dar de nuevo significado a la vida. Dado que despertar significa “animar” o “reanimar”, se les estaría liberando así de las fuerzas que los predestinaban a un futuro determinado, debido a su pasado y su presente. Conviene señalar que los promotores de este proyecto no adoptaron una actitud policial, la cual tiene como objetivo establecer o ayudar a mantener el orden social, ni tampoco intentaron guiar a estos jóvenes por un camino “correcto”, ya que ni ellos mismos conocían ni asumían que pudiera existir un camino así. Además, tampoco intentaron ofrecer ninguna modalidad de terapia en la que se partiera del supuesto de que algo estaba mal y necesitaba ser remediado. Más bien, esta experiencia de reanimación/restablecimiento fue posible porque estos jóvenes se encontraban en una situación particular: emprendieron un viaje bajo ciertas condiciones (a pie y solos) que les permitió pensar por (y en) sí mismos (algo que, de hecho, los inquietó mucho, y que a menudo sentían como una carga y un desafío, incluso como un reto) y donde el mismo acto de caminar les brindaba la oportunidad de *familiarizarse* (una palabra muy hermosa, al menos en holandés, *kennismaken*, ya que apunta tanto al conocimiento, *kennis*, como al esfuerzo involucrado, la creación, *maken*, así como a un encuentro), algo que no tiene que ver con la “producción” de conocimiento. Conocer algo, encontrarse con algo, no consiste simplemente en saber que existe, sino, lo que es más importante, en que se vuelva significativo para nosotros, de manera que, como resultado, podamos ver cómo nuestro propio mundo ha cambiado. Al adquirir la capacidad de hablarnos es cuando empezamos a percibirlo realmente, pasamos a tenerlo en cuenta y, en consecuencia, empieza a importarnos. En este punto, el peso y el desafío que representa el enfrentarse a ello, se convierten en la alegría de que algo llegue a resultarnos familiar. Un tipo de alegría que es la propia de un acontecimiento o de un “nacimiento”, como diría Isabelle Stengers (piensen, por ejemplo, también, en la alegría del primer paso). Simone Weil ha señalado cómo observar la belleza del mundo, inútil en sí misma, trae consigo el despreocuparse de uno mismo y liberarse de la presión social. Como decía uno de los jóvenes en el documental: “En realidad nunca tuve la capacidad de apreciar la belleza de la naturaleza, pero ahora que he aprendido a verla, mi perspectiva sobre la vida ha cambiado y he encontrado la voluntad de seguir adelante”. Muchos otros jóvenes que participaron en este viaje hicieron comentarios similares acerca de cómo *por el camino* cambiaron, paso a paso, *con el tiempo*. Este viaje parece no tanto haberlos llevado a un destino que estuviese previamente fijado, sino que, paso a paso fue cambiando su estado de ánimo, podríamos decir, cambió su estado de ánimo al alterar “el ánimo/el tono” (*Stimmung* en alemán) del mundo. Lo cual refleja la experiencia de una cierta apertura, así como una cierta capacidad y libertad, que no es la libertad de elección, sino quizás la experiencia formativa de la posibilidad de tener una vida distinta, dado que supone experimentar un mundo diferente, o, al menos, experimentar un mundo que, de alguna manera, ha cambiado y en el cual podemos encontrarnos de nuevo en movimiento, sólo que ahora de una forma distinta. La experiencia de “poder” no ofrece ninguna garantía, por lo tanto, no se produce

una salvación espectacular ni hay grandes resultados de aprendizaje que se puedan identificar como beneficio o ganancia. El proyecto *Oikoten* tampoco presupone ni espera ningún resultado (de aprendizaje); solo propone un camino, cuyo destino final, Santiago de Compostela, aunque simbólico, realmente no importa tanto. En la década de 1980, ninguno de estos jóvenes podía tener una “imagen” de Santiago de Compostela. Simplemente fueron conducidos a una *aventura*, esto es, por una ruta indeterminada donde algo podría ocurrirles o acontecerles (*ad-venire*), algo sobre lo cual ni ellos mismos ni las personas que los acompañaban, tenían conocimientos ni ideas previas, y que, por lo tanto, no podía haber sido planeado ni predicho. Tal y como el documental muestra con toda claridad, embarcarse en una aventura de este tipo creó de inmediato entre los jóvenes una cierta tensión (el miedo a lo desconocido) y una (algo contenida) emoción. Y aunque, naturalmente, existía una “recompensa” (que el juez borrara sus antecedentes), fue sobre todo esta sensación de aventura y tensión la que finalmente los sacudió, la que los hizo seguir adelante, la que, por así decirlo, los puso y mantuvo en movimiento.

2. LA ESCUELA HOSPITALARIA: LA ESCUELA PERFECTA

El segundo ejemplo de forma pedagógica sobre el que hablo a menudo es el de la escuela hospitalaria. En particular, la escuela para niños en fase terminal, que, en cierto sentido, podríamos llamar la escuela perfecta, puesto que dicha escuela ya no cumple ningún propósito claro ni conduce a nada específico. Es decir, su sentido o existencia no dependen de sus posibles resultados (por ejemplo, una titulación, el acceso a la universidad o al mercado laboral) y, por lo tanto, de nada que esté fuera de ella misma, como si tuviese que haber algo al final de la escuela, al final de la educación. Dicho de otro modo, una escuela en la cual los logros de aprendizaje se han convertido en un concepto vacío o sin sentido, pero que, sin embargo, es muy “eficaz” ya que permite que tengan lugar ciertas experiencias que son en sí mismas significativas y que, por lo tanto, también podríamos describir como capaces de “despertar” o “(re)animar”.

De hecho, la primera reacción que podrían provocarnos los niños en fase terminal sería: ¿Es realmente necesario molestarlos con Lengua y Matemáticas? ¿No deberíamos dejarlos ver series de televisión o jugar para que olviden sus preocupaciones? Sin embargo, es precisamente este tipo de “olvido” el que facilita la escuela hospitalaria, aunque lo hace de una manera completamente diferente y, lo que es más importante, no implica un olvido como fin en sí mismo ni un simple pasar el tiempo, sino, más bien, un proceso de *animación*, de darles vida. El ejemplo de la escuela hospitalaria nos enseña a la perfección qué es lo que constituye una escuela, no en tanto que institución, sino en tanto que una forma especial de estar juntos personas, materia y sustancia, una forma de estar en presencia del otro, una forma de “compañía” que también puede existir perfectamente fuera de los edificios escolares en que solemos pensar y que es posible gracias a una cierta forma de

organización material, a determinadas prácticas y, por supuesto, a los profesores. En conjunto, estos elementos crean un tipo de tiempo, que en la antigua Grecia se distinguía del tiempo ordinario de la administración del hogar y de la producción (el tiempo de la *oiko-nomia*). Representan, por el contrario, un tiempo en el que uno es libre de estudiar y de practicar, de *familiarizarse* con el mundo y, por lo tanto, también de (co-)compartir el mundo y de formarse a sí mismo, sin demandas de tener una productividad inmediata ni la necesidad de obtener beneficios. Es el tiempo que los griegos llamaron “tiempo libre”, la primera traducción de la palabra *scholè* de la cual proviene el término escuela en muchos idiomas y que Hannah Arendt definió como un “tiempo para el mundo”.

En una situación así, uno es interpelado primero y antes que nada como alumno o estudiante y no como paciente, aunque esta condición tampoco vaya a ser completamente ignorada. Aquí, nuevamente, la idea rectora es que no sabemos qué puede llegar ser o de qué puede ser capaz una persona, y aunque el final esté cerca y este sea algo prácticamente seguro, esta “certeza”, esta “evidencia”, no es lo que más importa. Por supuesto, en este caso existen razones evidentes por las cuales pudiera parecer que no tiene sentido continuar, y, sin embargo, lo pedagógico sigue teniendo cosas que decir: “lo intenta”, a pesar de todas las razones para no hacerlo. Este “intentarlo” protege al niño de la influencia de las fuerzas sociales que rápidamente quieren vincularlo con el diagnóstico médico y el esperado o previsible “final”. En consecuencia, la condición del niño, por un momento, deja de proyectar su sombra sobre lo que podría considerarse posible. Además, este intento es siempre un intentar algo: un mundo para el cual se necesita atención ya se trate del mundo de los números, las letras o la naturaleza. Este “intentarlo” es lo que arrastra al niño (así como al profesor) a un tiempo que no está determinado ni por el pasado (la enfermedad) ni por el futuro (la muerte). De hecho, conduce al niño al *tiempo presente* (*tegenwoordige tijd*), que es de nueva una formulación muy hermosa (al menos en neerlandés), ya que significa un tiempo en el que algo empieza a hablar, al mismo tiempo que sugiere también una palabra contraria (*tegen-woord*): los números, las letras, las palabras y las formas que comienzan a decirnos algo, a hablarnos (a “presentarse”, podríamos decir).

Quizás uno podría decir que en esta experiencia escolar que permite a los estudiantes estar implicarse intensamente con algo, el mundo se convierte en una fuente de “inspiración” (en el sentido de dar aliento o infundir vida o espíritu o alma al cuerpo). Todo ello acompañado de la voz del profesor que ayuda a que el mundo hable e invita a sus alumnos, aunque en cierto modo forzosamente, a observarlo y percibirlo. Esta inspiración anima un mundo compartido: al hacer que el mundo hable, se supera la soledad y se experimenta una cierta capacidad, la capacidad de (todavía) poder participar y de (todavía) pertenecer a un mundo, como diría Martin Buber. La escuela hospitalaria busca una forma de permitir que el mundo hable a este niño. ¿Cómo podemos dar forma a la *aventura* de conocer el mundo y, así, facilitar una experiencia en la que no nos dediquemos a matar el

tiempo, sino a traerlo a la vida, y donde también pueda brotar la alegría, incluso en una situación tan desoladora?

Tal y como su profesorado ya ha señalado, la escuela hospitalaria continúa funcionando, aunque muchos puedan pensar que a estos niños se les debería dejar en paz. En lugar de un bienestar cerrado sobre sí mismo, lo que estos niños desean, según lo explicaba una de sus maestras, es que los tomen en serio, incluso si fuesen a marcharse mañana. Además, esta maestra indicaba que los niños rara vez, o nunca, están tan enfermos como para dejar de estar abiertos a usar sus mentes. Incluso los niños en fase terminal tienen derecho a su tiempo, el tiempo para familiarizarse con algo juntos. Incluso sabiendo que todo puede terminar mal, los padres considerarán que esa maestra es alguien que *dedica tiempo* a su hijo, no para hablar sobre la enfermedad, sino sobre álgebra, gramática o pintar un oso. La maestra no ve al niño como un paciente, sino como un alumno o estudiante, y, en consecuencia, espera de él el mismo comportamiento en el aula que de los niños sanos. La falta de entusiasmo tampoco cuenta. Incluso cuando la salud de un niño flaquea, la maestra sigue considerando importante el álgebra o la pintura. Y aunque escucha a los padres hablar de los altibajos de la motivación de sus hijos, también los escucha decir cómo, a pesar de todo, ir a la escuela abre un mundo para estos niños.

Lo que nos enseñan este ejemplo y estos niños acerca de las formas de la vida pedagógica, y quizás también nos ayude entender por qué los niños y jóvenes querían volver a la escuela durante la pandemia, es que cuando la escuela funciona realmente como una escuela, es decir, cuando se toma en serio a los niños y jóvenes, cuando no los “define” (afirmando que eres tal y cual, y por lo tanto...) sino que se toma y genera el tiempo para un encuentro aventurero con el mundo, resulta una realidad significativa para los estudiantes al producir experiencias de habilidad y de alegría abriendo un “hueco” en el tiempo cotidiano y cronológico, en este caso específico, en el tiempo en que uno está enfermo. Con esto concluyo mi segundo ejemplo. Como ejemplo final, permítanme ahora hablar de la lección.

3. LA LECCIÓN: EL (RE)NACIMIENTO DEL (NUEVO) CONOCIMIENTO

Hoorcollege es la deliciosa palabra que usamos en neerlandés para referirnos a lo que intentamos que *suceda* en un auditorio (en alemán *Hörsaal*). Digo *intentamos* porque puede fallar y a menudo lo hace. Fallaba a menudo en el pasado, pero con toda seguridad fallará a menudo hoy, porque, y sobre esto profundizaré con más detalle a continuación, tanto el clima (social e intelectual) como las condiciones muy concretas (incluyendo las intenciones y expectativas de profesores y estudiantes, junto con la introducción de todo tipo de tecnología) dificultan tanto la impartición como la asistencia a lecciones.

La palabra *college* (utilizada en neerlandés para lo que se traduce al inglés como *lecture* (“lección”) proviene del latín *com* o *cum*, que significa juntos, y del

protoindoeuropeo *leg*, que también se encuentra en el griego *legein* y el latín *legere*, que se refieren respectivamente tanto a hablar como a leer, así como a enumerar y sumar, a ordenar (en neerlandés, también se llama *aren lezen* a la recogida del grano) y a recoger (la colección). Es pues un término que describe una forma colectiva de leer, hablar, enumerar, contar, clasificar y recoger. Por supuesto, no solo podemos leer, discutir y seleccionar textos juntos, sino también, por ejemplo, piedras, suelos y ríos. En inglés, tenemos la palabra *lecture* (“lección”), en neerlandés, la palabra *boorcollege* que implica *boren*, lo cual significa oír (por lo tanto, se trata de una lección a la que se atiende). Sin embargo, hay que tener en cuenta que ese “oír” no se refiere a una escucha obediente, tal y como a menudo se acusa a la lección, sino a una lectura y discusión colectivas de un mundo que, de tener éxito, nos llevará a (una) escucha (de) ese mundo. Dicho de otro modo, experimentamos ese mundo, y lo que aprendemos a percibir y a nombrar sobre él “empieza a importarnos”, empieza a afectarnos. La lección (*boorcollege*) es, por lo tanto, una forma pública y colectiva de estudiar que apunta hacia una materia común que requiere de nuestra atención y cuidado, haciendo de “nosotros” (un grupo de personas diverso) una “comunidad (de estudio)”.

En efecto, probablemente podríamos decir que una lección “tiene éxito” cuando logra llevar un cierto mundo (por ejemplo, la física, la geología o, en este caso, el mundo pedagógico) al centro de nuestra atención y lo mantiene allí, haciendo que hable, y a veces, incluso, que contradiga lo que previamente pensábamos o imaginábamos. Dicho de otro modo, hacerlo hablar para que lo escuchemos y lo aprendamos a percibir mejor. No solo en el sentido cognitivo, sino en el sentido fuerte de que nos volvemos sensibles a ello, que aprendemos a dejarnos afectar por ello (a apreciar a través de qué medios puedo sentirlo, reconocerlo, prestarle atención y cuidarlo, de modo que se manifieste en nuestro pensamiento y acciones, en cómo vemos y hablamos), sensibles a más y más entidades y distinciones propias de ese mundo que estamos aprendiendo a leer y que nos empiezan a importar, cuyos nombres también debemos aprender para poderlos apreciar. Por lo tanto, las lecciones van gradualmente y con el tiempo formando nuestra “capacidad de percepción”, de *dejarnos afectar* (de sentirnos “movidos” a hacer algo) y, por lo tanto, de actuar.

En las lecciones no se trata solo de presentar y transmitir conocimiento ya existente, sino que, cuando tienen éxito, son también una forma de generar conocimiento y ponerlo a prueba, cuestionarlos y confrontarlos con un público atento. A las *colleges* (lecciones) debe asistirse (*bijwonen*), lo que, según el viejo y bueno *Van Dale* (un diccionario neerlandés) significa “estar presente en algo que acontece” (*tegenwoordig zijn bij iets dat gebeurt*). A menudo los estudiantes indican que asistir a lecciones buenas es, de alguna manera, como asistir al nacimiento de conocimientos, ideas, pensamientos, al nacimiento de conocimientos y pensamientos nuevos (pero también el (re)nacimiento de conocimientos e ideas ya existentes) y que, por lo tanto, se parece a la posibilidad participar en la maravillosa aventura

de pensar y descubrir. Por cierto, esto también está relacionado con eso que los profesores describen cuando dicen que dar lecciones los fuerza a pensar y, de ese modo, a generar ideas nuevas. Podemos remitirnos al ejemplo bien conocido de George Lemaître (autor de la teoría del Big Bang) quien, mientras discutía algo en la pizarra, exclamó completamente serio y asombrado: “y esto es un avance en la ciencia”. Humboldt, el padre de la universidad moderna, afirmó de un modo similar que las lecciones, vistas como una forma de confrontación con los estudiantes, eran más importantes para el progreso de la ciencia que las reuniones con colegas en conferencias o en la academia. Esto también nos lleva a ver cómo la impartición y asistencia a lecciones pueden ir acompañadas de alegría, aportan energía y le animan y motivan a uno a estudiar, a profundizar y a avanzar más.

El poder y la importancia de las lecciones tienen que ver también con el hecho de que la ciencia existe, en este caso, no solo en modalidad escrita, sino también y principalmente, en modalidad oral y frente a una audiencia que se hace presente, a través de la cual su contenido entra en juego y se hace público de una manera distinta a cuando lo hace bajo la forma de textos escritos (libros, manuales, artículos), y a través de la cual, también, el contenido puede cobrar vida de una manera completamente distinta y, además, ser cuestionado.

Puede impartirse una lección gracias a toda una serie de acuerdos y prácticas concretas que nos ayudan a alejarnos del tiempo ordinario, a sumergirnos en el tiempo presente al que antes nos referimos como “tiempo libre”, para, así, generar una atención compartida. Algo que sólo es posible estando presentes de manera consciente y situando algo en el centro de nuestra atención, de tal manera que podamos invocarlo para que nos hable. Creo que la presencia física juega un papel importante en todo esto.

Pensemos en todos los preparativos que tuvieron que hacerse para la lección de hoy. Tuviste que viajar hasta aquí, en este preciso momento, y, en ese aspecto, no tuviste posibilidad de elección. Dado que esta lección ni se retransmite ni se graba, no has podido elegir el momento. Pero tampoco pudiste elegir el lugar. Después de todo, te invitaron aquí, a este espacio rectangular, ligeramente elevado, algo cerrado, una especie de cueva, donde también fuiste invitado, un poco a la fuerza, es cierto, a sentarte en bancos que no trajiste contigo, cuya forma y ubicación no elegiste, y que obligan a tu cuerpo a adoptar una cierta posición, a mirar en una dirección específica. Aquí no estás “en casa”; no eres el “jefe”. Y ahora que estás aquí, existe una cierta “presión” para que te quedes quieto, ya que salir de este espacio (sin que los demás se den cuenta) no es nada sencillo de lograr. Te ves obligado a mirar hacia donde estoy parado, frente a una pizarra grande, detrás de un largo escritorio y un atril. Yo tampoco estoy en casa ni soy el jefe, aunque puedo moverme con más libertad y tengo el derecho de hablar según las reglas implícitas que respetamos. Sin embargo, hay muchas cosas que me mantienen aquí, por ejemplo, si quisiera dirigirme a todos al mismo tiempo o usar la pizarra, y también hay muchas cosas que limitan mi libertad de expresión. Después de todo,

todos ustedes podrían levantarse de repente y salir del aula o, incluso, cogermelo y llevarme afuera, o, también, simplemente llevarme la contraria.

Mi petición de que mantengan los teléfonos lejos de su alcance (que les comunique al principio) busca frenar un tipo de poder que distrae mucho nuestra atención actualmente. Las pantallas de los ordenadores portátiles (que la mayoría de ustedes hoy no tienen enfrente) también me impedirían estar presente visual y auditivamente, ya que podrían evitar que notasen todos mis gestos y expresiones (“los apartarían”), que según la investigación son vitales para comprender y “escuchar” lo que digo y, por lo tanto, igualmente importantes para permitir que esas palabras los hagan pensar y, a su vez, los moldeen. La voz del profesor juega un papel importante en todo esto. Tal y como Michel Serres ha señalado, y esto es aplicable no solo a los profesores de universidad sino también a los maestros, educadores y a todos aquellos para quienes el uso de su voz puede considerarse un aspecto fundamental de su profesión, si quieren darle a su voz el poder de dar vida a un mundo, hacer que el mundo hable, deben entender que solo podrán hacerlo si su voz está inspirada y animada por su “oído”, por su capacidad de escuchar. Escuchar resulta esencial en este contexto, puesto que hace posibles el habla y la percepción y, quizás, por esta misma razón, las “lecciones-escuchadas” (*boorcolleges*) son una parte tan crucial en cualquier formación pedagógica.

La “lección-escuchada” es una forma muy frágil de vida pedagógica. Permite que el tiempo presente tenga lugar, pero hay muchas cosas que pueden devolvernos de nuevo al tiempo ordinario. Por ejemplo, cuando los profesores de universidad exigen que los estudiantes aprendan principalmente aquello que se está diciendo, los estudiantes a menudo empiezan a tomar apuntes siguiendo las pautas del aprendizaje convencional y la vida ordinaria, donde las calificaciones y ciertos tipos de exámenes desempeñan un papel central, lo que significa que se van de la clase con un resumen (y hoy, con la ayuda de los ordenadores portátiles, preferiblemente, incluso, con una transcripción), en lugar de haber tenido una experiencia real y compartida, de haber vivido un acontecimiento. Existen otros factores que también hacen que la impartición y la asistencia a lecciones resulten cada vez más complicadas, como tamaños de grupo excesivamente grandes, así como la intromisión de todo tipo de dispositivos digitales (ordenadores portátiles, teléfonos móviles) en el aula, el “auditorio” (*Hörsaal*), a lo que hay que añadir la creencia cada vez más extendida de que una grabación o una retransmisión en directo pueden, de alguna manera, sustituir a la lección. Sin duda, escuchar y ver grabaciones o retransmisiones en directo “en casa” son actividades que presentan sus propios significados y potencialidades pedagógicas. Sin embargo, implican, en gran medida, operaciones cognitivas (que consumen mucha energía) muy distintas a las de *asistir* a una lección (y tener éxito en ella), y, por lo tanto, son experiencias muy distintas a las de ser un *participante* de una manera muy específica, una en la que se genera energía.

Bajo estas formas de aprendizaje a distancia, las pantallas de los ordenadores se encuentran por supuesto todavía en alguna parte, pero se trata de un lugar que no

se comparte, y donde las personas están literalmente separadas unas de otras. Como resultado, la atmósfera y el estado de ánimo se convierten en algo completamente diferente, y la relación entre quienes están “presentes” también se ve alterada. En cierto sentido, detrás de una pantalla tenemos más control y estamos en “modo jefe” (un clic y desaparecemos, lo siento, la conexión se perdió). Por supuesto, también somos menos contagiosos para los demás (después de todo, esta fue la principal razón por la que se sustituyeron las lecciones durante la pandemia). Sin embargo, esta “contagiosidad” resulta ser de gran importancia desde un punto de vista pedagógico, no solo en sentido metafórico, sino también en el sentido de que los cuerpos reunidos, cuerpos que huelen, se mueven, se sientan, se desplazan, tosen, se rascan, pasan las páginas, y así sucesivamente, pueden ayudar a generar un cierto entusiasmo, una cierta energía inspiradora, que, a su vez, puede convertir la reunión en una aventura, en un acontecimiento donde algo que no esperamos ni esté predeterminado pueda llegar a suceder. Los cuerpos reunidos también pueden ayudar a prestar mayor atención, no solo como hemos visto en el ejemplo de lecciones (que tienen éxito) en las que nacía conocimiento nuevo, sino también en el caso de cómo los estudiantes han empezado a acudir en masa a las bibliotecas universitarias, de nuevo, lugares muy específicos, con sus propios ritmos y limitaciones. Y curiosamente, este fenómeno empezó a darse cuando la nueva tecnología permitió a los estudiantes estudiar en cualquier lugar y en cualquier momento. Podríamos decir que redescubrieron el poder de esta antigua forma de vida pedagógica que son las bibliotecas, lugares donde la mente de uno se hace presente gracias a la presencia de otros cuerpos, así como a la presencia de las voces que se “escuchan” desde los textos y libros dispuestos a lo largo de las paredes. Existe en las bibliotecas un estado de ánimo diferente, un estado de ánimo de estudio. Este “redescubrimiento” nos ofrece cierta esperanza para la vida pedagógica, aunque, no por ello, deja de encontrarse bajo la amenaza de empobrecerse cada vez más como consecuencia de lo que yo llamaría la nueva fábrica de aprendizaje.

4. EL EMPOBRECIMIENTO Y LA DESTRUCCIÓN DE LAS FORMAS PEDAGÓGICAS

A finales del siglo pasado, comenzaron a aparecer las primeras señales de lo que podríamos llamar una fábrica de aprendizaje hipermoderna. Una fábrica se puede describir como una instalación de producción que combina todo tipo de procesos a gran escala para crear un producto. Una descripción sencilla de la fábrica de aprendizaje podría consistir en la de una instalación o aparato diseñado para producir resultados del aprendizaje. Esta fábrica se compone de diversos componentes. Funciona gracias a todo tipo de medidas políticas (a nivel europeo, regional y local) y por medio del empleo de todo tipo de “máquinas” y tecnologías (cada vez más digitales y de última generación) que respaldan su funcionamiento y crecimiento, asegurando así que se produzcan la mayor cantidad posible de beneficios de aprendizaje. Los fundamentos de esta fábrica se pueden encontrar

en textos políticos que hablan literalmente de un “cambio fundamental”, y, en ese sentido, creo que se alcanzó un punto de inflexión importante cuando el aprendizaje empezó a definirse en términos de *producción de resultados de aprendizaje*. De hecho, la fábrica de aprendizaje aborda y organiza el “aprendizaje” como un proceso de producción que debe ser gestionado (en su operación) a través de la definición de resultados predeterminados, anticipados y deseados. Al igual que con todos los procesos de producción, intenta que el proceso sea lo más eficiente y efectivo posible, tanto en términos de costes como de tiempo. Un aspecto que es fundamental entender aquí es que asegurar la eficacia y la eficiencia presupone que los resultados estén predeterminados y definidos con precisión, pues, de lo contrario, no sería posible comparar medidas o intervenciones y, por lo tanto, juzgar su productividad. Como muchas fábricas, la fábrica de aprendizaje es también cada vez más “global”, operando a través de plataformas digitales. Idealmente, le gustaría estar en todas partes, esto es, en ningún lugar en particular (de lo contrario, sus procesos y operaciones podrían verse demasiado interrumpidos) y en permanente funcionamiento. Está cada vez más deslocalizada, más desvinculada del tiempo y del espacio, del espacio compartido y de los ritmos colectivos de las “instituciones”, como la universidad o la escuela, que obstaculizan su productividad. Se dirige a todos sus trabajadores (incluidos los directivos) como “aprendices” e intenta aumentar su productividad individual y colectiva (las beneficios de aprendizaje que logran), personalizando y analizando los procesos de producción hasta el más mínimo detalle y supervisándolos permanentemente, siempre que sea posible, mediante sensores y medidores aplicados a cada trabajador (como por ejemplo, con tecnología de seguimiento ocular), cuyos resultados se muestran luego en paneles personalizados y colectivos. Esto, a su vez, permite a los aprendices de todos los niveles de la fábrica gestionar continuamente su producción de resultados de aprendizaje (individuales y colectivos) e intervenir cuando sea necesario. Después de todo, la fábrica también se preocupa por el tiempo de aprendizaje, el tiempo de producción de resultados de aprendizaje, que también suponen unos costes que desearía reducir tanto como fuese posible. En consecuencia, la fábrica de aprendizaje, esencialmente, supervisa el tiempo como el tiempo que transcurre entre dos pruebas, es decir, entre dos mediciones distintas de los resultados producidos.

Los accionistas de esta fábrica (entre otros, el gobierno) junto con sus constructores y trabajadores (los aprendices) no pueden evitar alegrarse de que las formas arcaicas de vida pedagógica (como la lección) estén desapareciendo, ya que no cumplen con las demandas y necesidades actuales ni ofrecen las posibilidades que se esperan hoy en día. Es así como la fábrica se expande rápidamente mientras estas otras formas pedagógicas están siendo reemplazadas. Un pequeño indicio de este cambio se puede vislumbrar en el hecho de que, a pesar de la introducción de nuevas formas de trabajo con nuevos “nombres” (como el webinar, la lección web, la sesión de Zoom, etc.), ya no tendemos a hablar de alumnos, estudiantes, escolares, aprendices, profesores o maestros de escuela, sino que (al menos en muchos

textos de políticas europeas y flamencas sobre educación y formación, así como en publicaciones científicas) cada vez nos referimos más a todos ellos simplemente como “aprendices” sin más distinción, definiéndolos únicamente por su “función” dentro de la fábrica: el aprendizaje. Esta pobreza de vocabulario es solo un pequeño indicio de los crecientes empobrecimiento y degradación de muchas formas de vida pedagógica, a medida que la fábrica de aprendizaje se ha ido expandiendo a través del cada vez mayor número de medidas y medios que ella misma desarrolla e implementa para promover su propio crecimiento y optimización.

Permítanme establecer una analogía con el daño y empobrecimiento experimentados por los mundos animal y vegetal, tomando como ejemplo a las abejas, cuya forma de vida desempeña un papel crucial en nuestras propias vidas y hogares, no simplemente por la producción de miel, sino por lo que todavía es más importante: la polinización que se produce casi por accidente. Al parecer, las abejas no han podido adaptarse a un entorno que les resulta cada vez más tóxico debido a parásitos y pesticidas introducidos por las fábricas modernas y, en general, por los métodos de producción modernos para promover el crecimiento. La solución a este problema ahora parece implicar la sustitución de las abejas por pequeños robots. En otras palabras, la forma de vida de las abejas se ha reducido a una única función, la polinización, y esta función está siendo robotizada. Esta robotización es, por supuesto, informatizada y controlada por medios digitales, e implica también la “esterilización”. De hecho, un investigador ha afirmado explícitamente que esta podría ser una ventaja de las abejas robot: “A largo plazo, incluso podrían tener una ventaja potencial sobre los polinizadores naturales, ya que la polinización sería su única función”. Por supuesto, este enfoque puede llevarse aún más lejos, mejorarse, por así decirlo, y hacerse más eficiente y efectivo incorporando un mejor sistema de seguimiento. Incluso tendría el beneficio adicional de eliminar todo tipo de elementos desagradables, ya que, después de todo, las abejas pueden interrumpir nuestras celebraciones y picarnos, mientras que las abejas robot solo podrían, en el peor de los casos, ser hackeadas. Lo que estoy tratando de señalar aquí es que la forma de vida de las abejas se reduce a una única función según una única preocupación: la preocupación por lo que nos traen o lo que nos entregan. Y creo que el tipo de solución que nos ofrecen las abejas robot simplemente viene a dar continuidad a una forma de vida productiva, descuidada, inatenta y negligente que es, precisamente, la responsable de su propio peligro de extinción. Es un tipo de solución que aborda la vida de las abejas de una manera puramente funcional, como algo que puede ser explotado para la supervivencia, el beneficio y el interés propios.

De manera similar, la vida pedagógica ha sido dañada (y está siendo reemplazada), ya que hemos empezado a abordarla, principalmente, como algo que puede ser explotado para obtener beneficios y, por lo tanto, como una fuente de riqueza. Nadie ha formulado esto de manera más clara y explícita que nuestro actual ministro de Educación, quien en su declaración política se autodenomina un “capitalista feliz” y declara que los niños son nuestro capital. Con eso quiere decir, por supuesto, el

capital de la generación mayor y de una cierta idea de Flandes que tiene en mente (independientemente de lo que los niños puedan pensar) donde los maestros, como también declara, serían los gestores de ese capital encargados de asegurar que produzcan beneficios (de aprendizaje) a todos los niveles (personales y sociales). Esta mentalidad refleja, por lo tanto, una llamada a invertir en una producción (para todos) de resultados de aprendizaje predefinidos que sea óptima, eficiente y efectiva. Al igual que con las abejas, la vida pedagógica se reduce a una sola función, en este caso a “aprender”, donde el aprendizaje se entiende y define como la “producción” de resultados de aprendizaje prediseñados. Se trata de que las personas *adquieran* lo más rápido posible los conocimientos, las habilidades y las actitudes adecuadas. Estimulando principalmente así el deseo de *poseer* conocimientos (habilidades y actitudes), esto es, como diría Philippe Meirieu: el deseo de saber en lugar del deseo de estudiar y de tomarse el tiempo para profundizar. De hecho, muchas políticas y tecnologías podrían considerarse agentes fertilizantes o pesticidas para la producción de aprendizaje y, por lo tanto, en su calidad de fertilizantes y pesticidas serían, al mismo tiempo, destructivos para muchas formas de vida pedagógica. Formas de vida pedagógica que tienen dificultades para adaptarse a las circunstancias (clima y condiciones) creadas por la expansión de la fábrica de aprendizaje. Formas de vida pedagógica que potencialmente interrumpen la producción, por ejemplo, al permitir tiempo no productivo: tiempo para volver a mirar y reflexionar (en latín, *respicere*, que también significa cuidar y respetar), tiempo para percibir mejor lo que realmente importa o el tiempo necesario para simplemente decir: “espera un momento, quizás estamos equivocados”. Formas de vida pedagógica que encuentran dificultades para adaptarse a las necesidades y expectativas que la fábrica impone a sus trabajadores y aprendices: la demanda de herramientas y vías de producción personalizadas para lograr *beneficios de aprendizaje* óptimos. De hecho, la fábrica asume que sus trabajadores están principalmente interesados por el beneficio o la ganancia, una triste pasión como señalaría Spinoza.

Sin embargo, la fábrica también está empezando a enfrentarse a crecientes desafíos como consecuencia de lo que podríamos llamar una despedagogización de nuestras prácticas educativas e instituciones, que afectaría no solo a las escuelas, colegios o universidades, sino también al trabajo con jóvenes y al ámbito de lo social. La palabra despedagogización debe entenderse aquí en el sentido de que reducir las formas pedagógicas a una sola función y, por lo tanto, transformar el tiempo libre (es decir, el tiempo escolar) en tiempo de producción (transformando el tiempo escolar en tiempo de aprendizaje, tal y como ha expresado Maarten Simons), elimina mucha potencia formativa, lo que también significa “energía vital” o “fuerzas motrices”, de las formas pedagógicas, debilitándolas en el proceso y afectando así su eficacia.

Si desterramos (o intentamos desterrar) el carácter aventurero de la vida pedagógica porque el destino ya esté predeterminado en términos de resultados prefijados, si en lugar de dirigirnos a los participantes como aventureros que se embarcan

en un viaje lo hacemos como si fuesen fuente de capital y nosotros gestores de producción; si reducimos la educación y la formación a procesos de producción con una única función bien definida, que, también, nos esforzamos por hacer lo más eficiente y efectiva posible mediante el análisis, personalización, seguimiento y control de todo en esos procesos con ese único objetivo en mente, de modo que no “suceda” nada que pueda perturbar la productividad (que no haya cortes ni interrupciones inesperados) de manera que las dificultades se puedan detectar de inmediato; si asumimos que los aprendices, los empleados de esta fábrica de aprendizaje neo-fordista, deben producir ellos mismos la energía necesaria para estos mismos procesos de producción; y si, además, asumimos que esta energía surgirá como resultado, únicamente, de buscar el máximo beneficio; entonces que no nos sorprenda que estos aprendices empiecen a experimentar su “trabajo” en esta fábrica perpetua como precisamente eso: trabajo estresante, que consume sus energías y su tiempo, lo mismo que les pasaba a los trabajadores de las antiguas fábricas industriales. Que tampoco nos sorprenda que pidan que se tenga en cuenta lo estresantes que son sus vidas, que se nieguen a hacer algo si no hay incentivos para ello (es decir, compensación, piensen en los créditos y en las evaluaciones de estudiantes), o que exijan un mejor equilibrio entre su “vida de aprendizaje” (“vida laboral”) y el apoyo terapéutico necesario, para poder estar en disposición y con capacidad de mantener unos esfuerzos a menudo tan faltos de alegría.

5. CONCLUYENDO

Permítanme primero resumir lo que he discutido. Las formas pedagógicas en la medida que son instancias concretas de la vida pedagógica comparten las siguientes características: son experiencias que despiertan/animan (hacen hablar al mundo, dan a luz al conocimiento, etc.); tienen un espíritu aventurero, no de un modo grandioso ni espectacular, sino en el sentido sencillo pero crucial de que no hay un destino ni un camino predefinidos, ya que el camino de la formación aparece mientras se camina, *con el tiempo*; crean una cierta clase de tiempo, que difiere del de la producción económica, y que podríamos denominar un “tiempo para el mundo”, para apreciar mejor lo que importa y escuchar el mundo; materializan a través de sus propios métodos y prácticas (por ejemplo, diciendo “inténtalo”) la idea de que no sabemos (y no podemos saber) de lo que son capaces los cuerpos y las mentes, puesto que son un alegato a favor de creer que (lo imposible) es posible. Tal y como he argumentado, ahora muchas formas de vida pedagógica se encuentran amenazadas.

Algunos zoólogos y biólogos afirman que la pandemia ha permitido que ciertas formas de vida animal y vegetal se recuperen y rejuvenezcan algo, puesto que el cierre de la actividad económica redujo la extracción, la contaminación y la interferencia. Pero me temo que este no ha sido el caso para muchas formas de vida educativa y

que la fábrica de aprendizaje ha continuado su expansión y, con ella, su perjudicial actitud extractiva, a pesar de que, sin duda, todavía haya apasionados maestros, profesores, educadores de adultos, animadores juveniles... que hacen que sucedan muchos aprendizajes aventureros en muchos lugares (tanto dentro como a pesar de la fábrica de aprendizaje). Y parece que la pandemia ha traído ciertas formas nuevas también, aunque aún está por determinar si son aventureras y enriquecedoras para la vida y, aunque esto podría resultar ser perfectamente cierto, no debería llevarnos a olvidarnos de la expansión de la fábrica de aprendizaje y sus dañinas consecuencias. ¿Podemos cerrar la fábrica de aprendizaje? ¿Pueden los estudiantes o profesores pensar en algo más que la demanda de “incentivos”, compensación y apoyo terapéutico, así como en un buen equilibrio entre el trabajo y la vida? No lo sé, pero ciertamente espero que sí.

Tal vez los pedagogos tengan un papel que desempeñar en imaginar un futuro diferente para la vida pedagógica. Quizás deberían evitar imitar a los gestores de capital en busca de beneficios o ganancias (aprendizaje), o a los ingenieros que tratan de aumentar la productividad basándose en evidencias acerca de lo que funciona (lo que es efectivo y eficiente), y, en su lugar, seguir el ejemplo de biólogos, zoólogos o geólogos. Estos, al ser conscientes de las amenazas que se ciernen sobre la vida natural y terrestre, a través de intensivos y prolongados trabajos de campo, parecen estar desarrollando cada vez más la atención paciente que necesita para observar y documentar la interconexión (y, por lo tanto, la interdependencia) de muchas formas de vida, así como su vulnerabilidad, desarrollando una atención que es capaz de discernir las cosas más pequeñas que son importantes para estas formas de vida y para su potencia y capacidad, además de para prestar atención a su belleza. Quizás los pedagogos podrían ayudar a reducir la omnipresencia del lenguaje del lucro y el capital, de la producción y la retroalimentación, al encontrar (o redescubrir) un lenguaje para nombrar y ayudar a percibir la riqueza de las formas de vida pedagógica y las diferencias que importan, para así poder mostrar su belleza y poder. Como tal vez hacen algunas de esas películas escolares, o como, creo, hace el documental *Oikoten* que mencioné anteriormente. No intentan ofrecer una prueba de los “efectos”, no defienden el valor añadido, sino que dan testimonio de su capacidad y acción de despertar/animar, nos hacen sentirlo y percibirlo, si estamos atentos...

Aquí he intentado también, como indiqué al principio, hacer una pequeña contribución. No sé si he “tenido éxito”, pero si hoy he logrado en algo que al menos parte del potencial inherente y la belleza de ciertas formas de vida pedagógica se escuchen y perciban, es porque mi discurso ha podido alimentarse durante mucho tiempo del fértil compost que familiares lejanos y cercanos, colegas, colaboradores, compañeros del área como solemos decir, y por supuesto amigos y estudiantes, de aquí y de otros lugares, muchos de los cuales están presentes aquí, han creado juntos a lo largo de los años, en todo tipo de lugares y momentos. Hoy ustedes también

fueron una audiencia atenta para, vista ahora retrospectivamente, una lección en pedagogía más bien introductoria. De veras, muchas gracias de corazón por ello, fue un privilegio y una gran fuente de alegría estudiar en compañía de todos ustedes porque, después de todo, ¿qué es un profesor sino un eterno estudiante? Sinceramente, espero tener más oportunidades para seguir familiarizándonos.