

CAPÍTULO 2



EXPERIENCIAS ESCOLARES: INTENTANDO ENCONTRAR UNA VOZ PEDAGÓGICA

Maarten Simons y Jan Masschelein

Introducción

¿Cómo hablar, hoy, sobre la educación escolar? Quizás la pregunta no haya sido planteada adecuadamente porque cada vez con mayor frecuencia tendemos a hablar de aprendizaje. ¿Cómo hablamos, entonces, de aprendizaje? Se habla de él como un proceso y, por tanto, se lo aborda como algo que posee un comienzo y un final. El final suele ser figurado en términos de conocimiento, habilidades, actitudes o competencias. El proceso mismo suele ser considerado como una fuerza de transformación, o, incluso cada vez más, como un proceso de construcción o producción. El aprendizaje, entonces, es considerado con frecuencia como *un proceso de cambio* cuya conceptualización diferirá dependiendo del modo de abordaje que se adopte. Desde un punto de vista psicológico, los procesos de aprendizaje son esencialmente procesos de desarrollo o crecimiento. Desde la perspectiva económica de la teoría del capital humano, el aprendizaje tiene que ver con la acumulación (de capital). Desde un punto de vista sociológico, el aprendizaje consiste en un proceso de adaptación, reproducción, apropiación o adquisición, funcional al establecimiento o modificación de los órdenes (existentes). Desde un punto de vista biológico o neurocientífico, el aprendizaje consiste en procesar información

y adaptarla, en conectar y asociar. La educación o la escuela son las configuraciones institucionales u organizacionales que hacen posible ese proceso de aprendizaje (que lo estimulan, fomentan, desencadenan o facilitan). Podríamos decir que a partir de estas aproximaciones la educación escolar es siempre abordada desde una perspectiva *externa*, es funcionalizada e instrumentalizada insinuando, de una manera u otra, que el aprendizaje es en sí mismo algo “natural” y que puede ser comprendido sin tomar en consideración la escolarización “artificial”. Y cuando sí se tiene en cuenta la escolarización, se lo hace para evaluar si facilita o mejora el aprendizaje (o no). Hoy, desde estas perspectivas externas, la escolarización es considerada cada vez con más frecuencia como una configuración institucional ineficiente o no-funcional.

A menudo la filosofía de la educación o la teoría educacional critican las perspectivas psicológicas, económicas, sociológicas o biológicas de abordaje de la educación y el aprendizaje. Pero no deja de llamar la atención que ellas también, en su mayoría, se atienen a una perspectiva externa, funcionalizante o instrumentalizante. En este trabajo quisiéramos abordar la omnipresencia de esta perspectiva en la filosofía de la educación mostrando, por un lado, cómo ella repite de hecho el modo en que pensadores magistrales de la filosofía y de la teoría social o política tienden a abordar e incluso a domesticar la educación y el aprendizaje e intentaremos, por otro lado, ofrecer una perspectiva pedagógica *interna* que vincule, explícitamente, el aprendizaje a la escolarización “artificial”. Para decirlo de otro modo, queremos intentar hablar pedagógicamente de aquello que está en juego en el aprendizaje escolar. Esto último, sin embargo, no alude a las narrativas comunes sobre las experiencias (buenas, malas, geniales o tristes) del aprendizaje en la escuela. La lengua pedagógica que tenemos en mente busca dar voz a las experiencias *durante* el aprendizaje escolar.

Este aporte está estructurado en cinco partes. Comenzaremos (1) con el típico caso reciente de un pensador magistral que lidia con la cuestión del “cambio” haciendo referencia, por tanto,

al aprendizaje: Peter Sloterdijk. Distinguiremos más profundamente luego (2) entre varios tipos de filosofía y teoría (política/social) siguiendo la “metáfora” (o el ejemplo) que movilizan para concebir el significado del aprendizaje, e indicaremos cómo estos trabajos, en su mayoría, decantan en una instrumentalización o marginalización de la educación. A continuación (3) indicaremos cómo la filosofía de la educación corre, ella también, el mismo riesgo de instrumentalizar y marginalizar la educación y de naturalizar el aprendizaje. Tomando distancia de estas concepciones, buscaremos señalar (4) la importancia del entorno artificial de la escuela para poder presentar una voz pedagógica que se propone pensar el aprendizaje como una experiencia crucial e intrínsecamente escolar. En la conclusión (5) sugerimos algunas razones por las cuales creemos que los filósofos (incluidos los filósofos de la educación) a menudo olvidan que ellos también fueron a la escuela.

Un caso para comenzar: el tratamiento de la educación de Peter Sloterdijk

Si la educación tiene que ver con el cambio, ¿cómo pensar el cambio que la educación involucra? Podríamos tomar, a modo de punto de partida, el reciente trabajo de Peter Sloterdijk. Sloterdijk hace referencia al mandamiento de Rilke que emerge del torso de piedra “has de cambiar tu vida” en su libro homónimo (Sloterdijk, 2014a). En ese libro —que claramente se hace eco del trabajo de Nietzsche, de Pierre Hadot y de Michel Foucault sobre el arte de la existencia y las prácticas o tecnologías de sí—, Sloterdijk escribe la historia de las, por lo general olvidadas, técnicas e ideas sobre cómo y por qué cambiar la vida de cada quien. Y lo hace abordando, también, la educación y particularmente la educación escolar moderna, como tiempo y espacio en donde el “cambio de vida” se organiza, aunque inmediatamente parece comprender y descalificar dichas “prácticas de cambio” por estar institucionalizadas, normalizadas o gobernadas por el Estado.

Sloterdijk no reconoce las operaciones educativas propias que están involucradas en estas prácticas porque su preocupación es la de desenmascarar la escolarización como un tipo de “Estado pedagógico”. Y al hacerlo revela que su preocupación e interés no es principalmente educacional sino sobre todo ético y estético y, por lo tanto, juzga el cambio educativo y la educación escolar con estándares éticos y estéticos.

En su libro *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*, publicado en 2014, el foco está puesto no en el cambio individual sino en el intergeneracional y en cómo paulatinamente la obsesión por la desconexión respecto de la tradición —padres, cultura común, normas y valores— se convirtió en el leitmotiv de la modernidad (Sloterdijk, 2014b). Sloterdijk rastrea las raíces de la modernidad hasta la Grecia antigua, pero también hasta el cristianismo temprano donde, por ejemplo, el énfasis no está puesto tanto en la familia y en las figuras del hijo o la hija obediente, sino en las figuras de quienes se liberaron de la vida familiar —y de la tradición como un todo— para dedicar su vida a un futuro que ya no sea sólo la continuación de un pasado dado. Para él, Jesús, o la figura de Jesús, es claramente la encarnación de este movimiento anti-genealógico. Se trata, escribe, no de la lógica del legatario o del heredero, sino de la del bastardo. Aunque más tarde la iglesia católica romana haya claramente domesticado esta lógica, es en ella en donde yace, para Sloterdijk, uno de los orígenes del libre individuo moderno y actualmente, quizás, de la figura del emprendedor. Para estas figuras, la genealogía, la tradición, la transmisión generacional y los valores y normas heredadas son algo que uno debe transgredir o, al menos, no aparecen como algo que podría dar sentido y orientación a las vidas de cada quien o a las sociedades futuras. Dichas figuras son, para decirlo de algún modo, agentes de cambio. Mientras que antes de la modernidad sólo unos pocos tenían la posibilidad o el coraje de actuar como “bastardos” desconectándose de sus hogares, familias o comunidades, luego de ella, según Sloterdijk, ser un agente de cambio se ha convertido para muchos en un modo de existencia común.

No queremos entrar a discutir en detalle las conclusiones pesimistas —o quizás, realistas— a las que llega el libro, sino llamar la atención sobre cómo aborda Sloterdijk, desde una perspectiva particular, la cuestión del cambio. Si bien uno podría pensar que lo que describe —la interrupción de la historia, la idea de abandonar el hogar o el movimiento de distanciarse de los padres que representarían una orientación coercitiva desde el pasado hacia el futuro— es justamente lo que caracteriza a la educación, Sloterdijk raramente se refiere a ello como tal. Pone el foco, en cambio, en la cultura, la política y la religión, salvo por una excepción. En la introducción al libro se refiere, breve y enigmáticamente, al “aprendizaje” como “la noción más descuidada de nuestro tiempo”. Parece sugerir que hoy deberíamos considerarla con mucho más cuidado, desearla y celebrarla incluso y —al menos esa es nuestra interpretación— esperar que sea el aprendizaje lo que de algún modo nos salve de la condición posmoderna en la que ya no confiamos en el pasado como en los tiempos pre-modernos ni tampoco creemos en el optimismo futurista de la modernidad. Son solo 3 ó 4 oraciones en un libro de 400 páginas. Y aunque su principal preocupación no es la educación, parece esperar todo de ella. De repente, un vocabulario educativo, ausente a lo largo del libro, se vuelve necesario para encontrar una salida a los tiempos oscuros del posmodernismo.

Filósofos del “aprendizaje social”, “la infancia”, “la enseñanza” y “el juego”

Tomamos los dos libros más recientes de Sloterdijk a modo de ejemplo para mostrar cómo de manera frecuente los filósofos y teóricos sociales, políticos o culturales discuten la cuestión del cambio, la transformación y las generaciones sin abordar en detalle la educación, o al menos sin intentar comprender explícitamente qué tipo de cambio es el *típico* de la educación y el aprendizaje. Al mismo tiempo, el vocabulario educativo no deja de jugar un rol en sus trabajos y, aunque con frecuencia apare-

ca en comentarios marginales, todas las esperanzas están igualmente puestas en él. En lo que sigue, distinguiremos entre los *filósofos del aprendizaje*, los *filósofos de la infancia*, los *filósofos de la enseñanza* y los *filósofos del juego*, e indicaremos brevemente qué rol juegan las cuestiones relacionadas al aprendizaje en sus escenas teóricas.

Habermas (1981), por ejemplo, en su teoría social y política, cuando busca comprender el cambio y las transformaciones sociales y políticas, necesita, al mismo tiempo también, proponer nociones tales como capacidades cognitivas y procesos de aprendizajes sociales para poder “explicar” virajes de una visión del mundo a otra. Su punto de vista es sociológico o político, pero debe hacer uso de nociones del campo de la educación para salvar o finalizar su proyecto político. Al igual que Latour (2004), quien introduce la noción de “curva de aprendizaje” para poder explicar cómo el cambio gradual de una constitución social a otra acontece sin que este cambio sea impuesto desde afuera (por la política o la policía) o desde adentro (por la moral y la ética). Para Sloterdijk, pero también para Latour y Habermas, la educación y el aprendizaje parecen ser nociones que indican un proceso de cambio, pero siempre de un modo u otro estas nociones son postuladas como necesarias para asegurar o cerrar sus proyectos intelectuales éticos, políticos o sociales, esto es, para explicar cómo ocurren los cambios políticos, éticos o sociales. De este modo, el cambio educativo y el sentido educativo del cambio son o bien ignorados o ridiculizados. Y si la educación es efectivamente conceptualizada, siempre aparece reducida, de una manera u otra, a una forma de socialización (adaptación, adquisición) o —en círculos progresivos— a una tentativa de contra-socialización. En última instancia, las teorías sociales y culturales de estos *filósofos del aprendizaje (social)* son teorías sobre adultos, sobre cómo los adultos necesitan el aprendizaje, aunque sin convertirse en niños.

Con *filósofos de la infancia* queremos hacer referencia a autores tales como Jean-François Lyotard, Giorgio Agamben y, quizás también a Hannah Arendt. Lyotard (1988) específicamente

acuña la noción de “*enfance*” o de “*infantia*” para abordar cuestiones que deben ser localizadas más allá del lenguaje o más allá del sistema capitalista, pero que no obstante juegan un rol fundamental o “atormentan” el sistema. Al usar la imagen de la infancia —al menos como infancia, esto es, como no habla— lo que busca es conceptualizar las condiciones y acontecimientos que (aún) no pertenecen ni al lenguaje ni a nuestros discursos comunes aludiendo, por tanto, a algo así como una infancia que continúa jugando un rol en la adultez. Se refiere a ella como una falta inicial, como una ausencia de determinaciones que no es nunca (o puede no ser nunca) completada y que continúa tomando a la adultez de rehén. Para eso, se inspira por un lado en las ideas de Freud sobre la estructura del trauma y el afecto (que siempre tienen dificultad para encontrar una expresión en el lenguaje) y, por el otro, en las concepciones de Arendt en torno a la natalidad o a la capacidad de comenzar. Del mismo modo, Agamben introduce el concepto de “*enfance/infancia*” o “*infantia*” para pensar la condición de pura potencia aún no actualizada y, con ello, la experiencia de la capacidad de hablar en cuanto tal. Más precisamente, para Agamben se trata de la propia experiencia del lenguaje mismo como experiencia que hace del hombre un animal que tiene lenguaje, que puede hablar y por tanto no hacerlo o estar en silencio. Sin entrar en detalles y siendo por tanto injustos respecto de la complejidad del trabajo de estos autores, pensamos sin embargo que muchas veces sus referencias a la educación y a la infancia se vuelven *imágenes* o *metáforas* para pensar lo que está en juego en la vida adulta. Para ellos, la educación y el aprendizaje no ocupan el centro de sus preocupaciones. Y si sus pensamientos son traducidos a la (filosofía de) la educación como tal, quizás no sorprenda que ésta corra el riesgo de ser abordada en términos terapéuticos o éticos. El riesgo que esto supone es caer en un tipo de personalización, colocando en el centro de la escena una relación dialógica o analítica entre personas, es decir, entre la persona-docente y la persona-alumno. La cuestión pedagógica central no deviene un problema de socialización o

contra-socialización, sino el acto de “hacer justicia” (a alguien o incluso a la infancia/enfance misma) en términos de un “abrir futuros” entendidos como “capacidades de actuar y de hablar”.

Aunque lo hagan de modos distintos, es posible relacionar a algunos *filósofos de la enseñanza* con este abordaje ético de la educación. Si bien aquí tampoco podremos analizar esta cuestión en toda su complejidad, podemos tomar a modo de ejemplo el uso que hace Levinas de la metáfora de la *enseñanza* para describir el modo como la demanda ética se inscribe en el sujeto antes de que este llegue a ser sí mismo (Levinas, 1998). Se trata de una descripción que, en el contexto de la filosofía de la educación, muchas veces se invierte, por decirlo de algún modo, para pensar la enseñanza como algo casi equivalente a una relación ética. Un marco ético que, las más de las veces, alude a un modo de comprensión de la ética en términos de un llamado a comparecer ante el “rostro del otro” entendido esto como la “Ley” que trasciende cualquier otra ley, etc. Quizás el trabajo de Judith Butler (2005) en torno al rol decisivo que juega la interpelación en la constitución de la subjetividad sea otra versión de esta filosofía de la enseñanza ética. En esta línea, Butler interpreta el acto de enseñar de acuerdo a la lógica de la interpelación, enfatizando la dimensión relacional y performativa de la subjetividad del niño.

Quizás debamos distinguir, también a estos filósofos de la enseñanza y de la infancia/enfance, de los *filósofos del juego*. De nuevo, aunque sin pretender resumir en su totalidad la complejidad de su trabajo, podríamos pensar aquí a Wittgenstein (1965) y su concepción de los juegos de lenguaje ya que se trata de una de las más reveladoras al respecto. Probablemente aquí el foco y la preocupación ya estén puestos de manera mucho más directa en la práctica educativa, aunque en sí las experiencias educativas y la especificidad de la educación y de los acontecimientos y relaciones del aprendizaje sean mucho menos abiertamente mencionadas. La educación, en esta línea, no se reduce a una cuestión de socialización o de capacidad para actuar sino a una cuestión de iniciación.

Si bien todos estos filósofos y teóricos reconocen que la infancia y el cambio a través de la educación es importante, y si bien postulan la existencia de condiciones específicas de la infancia y de lo infantil, la educación y la infancia son rápidamente “instrumentalizadas”, ya sea como una condición temporal, un mal necesario, un factor lógico con vistas al cambio ético, social o político, o como una imagen o práctica usada para conceptualizar lo que es difícil de conceptualizar en la vida adulta. Desde el punto de vista de estos adultos o filósofos maduros, y pensando desde estas perspectivas instrumentales, la educación y el aprendizaje son por lo general marginados, ridiculizados o —cuando son reconocidos— celebrados como un caso único, una metáfora o un ejemplo.

El riesgo de/para la filosofía de la educación

El riesgo de/para la filosofía de la educación y la teoría educativa es el de quedar atrapada en el mismo movimiento que instrumentaliza o incluso margina la educación y naturaliza el aprendizaje. El riesgo consiste en considerar a la educación y al aprendizaje sobre todo como campos de aplicación de teorías desarrolladas en otra parte y con otros propósitos, o como campos de prácticas con funciones y significados que sólo son derivados de otras prácticas no educacionales. Estos riesgos son reales no tanto porque la filosofía y la teoría de la educación se sirvan de la psicología (evolutiva), de la economía (y la teoría del capital humano), de la biología o la neurociencia. Tomar distancia explícitamente de estas disciplinas, (aún) en gran medida central para su propia auto-comprensión y auto-definición. El riesgo es real precisamente porque la filosofía y la teoría de la educación tienden con mucha frecuencia a depender de pensadores magistrales (incluso de filósofos) tales como Habermas, Wittgenstein, Latour, Levinas, Lyotard, Agamben, Rorty, Arendt, etc. Las más de las veces, al invertir grandes esfuerzos en desentrañar las complejidades de los trabajos de estos pensadores la filosofía de

la educación termina, también con mucha frecuencia, convirtiéndose (implícita o explícitamente) a la educación y el aprendizaje en un campo de aplicación o ilustración, si es que la educación y el aprendizaje, así como también una genuina preocupación educativa, no terminan completamente marginalizados por problemáticas políticas, sociales o éticas.

El “imperativo del cambio” —postulado por Sloterdijk (2014a)— y el discurso sobre el cambio en general al que los filósofos y teóricos se sienten atraídos una y otra vez, las más de las veces lleva a una comprensión de la educación ética, política y socialmente “colonizada”. Colonizada desde el momento en que siempre involucra un “debes cambiar tu vida” o un “queremos cambiar nuestras —tu o incluso sus— vidas” que siempre incluye algún tipo de juicio como punto de partida. El cambio está siempre motivado por un juicio o evaluación que supone que de algún modo, algo está mal o es insuficiente o necesita ser iluminado o clarificado y que el cambio es, por lo tanto, deseable, necesario, esperable, algo a lo cual aspirar. Cambiar por medio del aprendizaje se vuelve, así, algo del orden de la necesidad. El cambio aparece, entonces, motivado por una llamada u obligación (moral, ética) o por nuevas regulaciones o por responsabilidades políticas; se convierte de este modo en una cuestión de socialización (guiada por la necesidad de reproducción social). En otros discursos, aparece como una cuestión de inversión en el capital humano (siguiendo así la necesidad de acumulación del capital y de las tasas de retorno) o como una cuestión de desarrollo o crecimiento cognitivo o afectivo (de acuerdo a ciertas normas, etapas y funciones cerebrales). Es siempre un cambio motivado por un objetivo o una falta. Cuando el cambio se dirige hacia un resultado o hacia un futuro proyectado, el mensaje que lo acompaña es: “nosotros, vos o ellos quieren o deben llegar a algún lado”. Cuando está motivado por una falta, el mensaje es: “nosotros, vos o ellos carecen o necesitan algo”.

Para poder desarrollar una voz pedagógica (interna) o para dar lugar al cambio pedagógico, nos parece necesario recuperar

la antigua distinción entre iniciación/socialización/desarrollo, por un lado, y educación, por el otro. Con el objetivo de clarificar cómo y por qué realizar esta distinción, permítannos hacer un breve rodeo pasando por la muy influyente distinción actual (aunque igualmente antigua y tradicional) entre cualificación, socialización y subjetivación (por ejemplo, en Biesta, Haslöf, Ruitenberg). Para Biesta (2009), por ejemplo, estas son tres *funciones o roles* de la educación, y todas ellas, afirma, ocupan un lugar central. Claramente, Biesta pone específicamente el foco en el rol de la subjetivación —y en el devenir persona, en el venir a la presencia encontrando un lugar en el mundo, no insertándose en un orden previamente existente sino interrumpiéndolo y alterándolo— contra los roles, por lo general dominantes, de la socialización y la cualificación. Sin embargo, la pregunta crítica es si vale la pena seguir distinguiendo estos tres roles o funciones si se aborda la educación desde una perspectiva pedagógica/educativa. Creemos que no y que el modo como Biesta reformula esta vieja distinción es el resultado de combinar tres diferentes abordajes, que son los tres externos a la educación. Es como si la función de cualificación apareciera cuando uno mira a la educación desde una perspectiva económica, mientras que la de socialización (y el proceso de integración en las normas y valores sociales) fuera el término clave cuando se la mira a través de los lentes sociológicos. La subjetivación, entonces, es lo que aparece cuando se aborda la educación ya sea políticamente (en línea con una *particular* lectura de Rancière: llegar a ser alguien, lo cual es al mismo tiempo desafiar el orden social existente en términos de igualdad) o éticamente (en línea con ciertas interpretaciones de Levinas: llegar a ser alguien lo cual está siempre motivado por el llamado del otro en términos de un hacer justicia). Para nosotros, cualificación, socialización y subjetivación representan tres versiones de la domesticación de la escuela: una domesticación ético-personalizante o político-igualitaria que impone estándares éticos o políticos al cambio (subjetivación); otra económica que impone valores de intercambio o cálculos de inversión (cualifi-

cación); y una sociológica que domestica el cambio educativo imponiendo las reglas de la reproducción social o cultural o —en una versión progresista— las reglas del cambio y la renovación social (socialización). Para decirlo de otro modo, la distinción entre cualificación, socialización y subjetivación, carece de una perspectiva pedagógica/educativa. En última instancia, funcionaliza o instrumentaliza la educación y el aprendizaje, y domestica el aprendizaje imponiendo objetivos o funciones externas. En la próxima sección, sugerimos una perspectiva pedagógica diferente que busca devolver el aprendizaje o la educación a la escuela, y considerar el aprendizaje escolar como un ser-en-el-medio no orientado ni por un objetivo ni por una falta o necesidad.

Formas pedagógicas artificiales

Nuestra perspectiva pedagógica no busca centrarse en el aprendizaje y en la educación para revelar su verdadero rol o función; tampoco intenta revelar la verdadera naturaleza del aprendizaje liberándolo de sus organizaciones históricas. Nuestra perspectiva pedagógica adopta, en cambio, un inusual punto de partida: quiere dar voz a las experiencias de aprendizaje tomándolas como experiencias de ser-en-el-medio y focalizando en la siempre artificial disposición llamada “escuela” que las hace posibles. En otras palabras, queremos abordar las operaciones radicales de lo que llamamos las formas pedagógicas que —siempre artificialmente— hacen posible que el aprendizaje y la educación tengan lugar.

Las operaciones pedagógicas (para llevar a cabo este ser-en-el-medio) pueden ser resumidas del siguiente modo (ver también Masschelein y Simons, 2014): (1) Operaciones para volver a alguien un “estudiante” o “alumno” suspendiendo los lazos con cualquier familia, estado o “comunidad existente/pasada” (esto alude, hasta cierto punto, al bastardo de Sloterdijk). Lo dicho, implica hacer que uno pueda volverse parte de cualquier familia/comunidad por venir. (2) Operaciones de suspensión del usual

orden de cosas y, por lo tanto, operaciones que dejen temporalmente sin efecto sus usos y funciones comunes. Algunas cosas (como por ejemplo los libros, herramientas, palabras...) pueden volverse objetos de estudio; uno puede comenzar a ejercitarse con estas cosas justamente porque su uso normal es puesto entre paréntesis. (3) Operaciones para poner algo sobre la mesa (profanación) y *producir* “tiempo libre”; esto es, la materialización y espacialización de la *scholè*. En la Grecia antigua *scholè* significaba el momento de fuga del sometimiento a las determinaciones del hacer. Se trata de des-realizar, deshacer la apropiación y destinación del tiempo para producir un catalizador de comienzos. La escuela, en este sentido, coloca a alguien en la posición de comenzar. (4) Operaciones para producir “atentos”, esto es, para formar la atención basándose en el “amor pedagógico” por, al mismo tiempo, algunas cosas y los estudiantes. No se trata solamente de una cuestión de actitud o relación, sino de usar técnicas y cierto tipo de disciplina para atraer la atención hacia algo. Disciplina, sin embargo, no como una categoría moral o política sino como una práctica para habilitar. Piénsese, por ejemplo, en la disciplina productiva de los atletas para estar en forma.

Las formas pedagógicas refieren, entonces, a asociaciones de personas y cosas dispuestas de manera particular para lidiar con, prestar atención a, cuidar de algo —para tener y estar en su compañía— en el que este cuidado implica estructuralmente una exposición ya que se confronta con alumnos o estudiantes. Es crucial en este punto enfatizar que las formas pedagógicas no necesitan de la proyección de una utopía política ni de un ideal normativo que se figure una ‘persona educada’ (respecto de los cuales serían funcionales), sino que son *en sí mismas* (en el modo particular o efectivo en el que reúnen personas y cosas) materializaciones de una creencia utópica: *cualquiera puede aprender cualquier cosa*. Esta no es una afirmación factual sino una creencia. Es otro modo de formular el presupuesto pedagógico básico de que los seres humanos nacen sin destino (natural, social o cultural), y que deben dárselo a sí mismos. Lo que las

formas pedagógicas hacen es habilitar el “cualquiera puede”, por un lado, y el “cualquier cosa” por el otro. En otras palabras, en vez de pensar en algo así como una escuela utópica (cosa que se hace con frecuencia), quizás tenga más sentido prestar atención al aprendizaje escolar en sí, encarnando la idea utópica de que *cualquiera* puede aprender *cualquier cosa*. Lo que la escuela como forma pedagógica hace es el doble movimiento de poner a alguien en la posición de ser capaz (y, por lo tanto, de volver a alguien un estudiante o alumno) lo cual implica, al mismo tiempo, una exposición a algo que está por fuera (y, por lo tanto, un acto de presentar y exponer el mundo). Este doble movimiento no parte de niños que poseen cierto destino a priori (basado en sus habilidades naturales o en sus identidades sociales o culturales) sino que habilita a los niños a convertirse en estudiantes y a encontrar su propio destino. Podríamos decir que esta es la razón por la cual la decisión de llevar los niños a la escuela es en sí misma una intervención política, y es la razón por la cual la escuela no precisa ningún ideal externo ni la proyección de ninguna función política.

Recuperando a Michel Serres (1997), este doble movimiento podría ser capturado en la noción de “exposición” y en la experiencia extrema de quien aprende a nadar estando en la condición de quien aún no es (del todo) capaz de hacerlo y que sin embargo ya no busca constantemente un refugio o un piso seguro bajo sus pies. Es una condición o experiencia “del entre” o “del medio”, esto es, la condición en la que alguien ha abandonado la seguridad de su hogar, de su mundo de vida o de su casa y todo es (aún) posible cuando se confronta con el mundo exterior. Nuestra tesis es que esta condición y esta experiencia son condiciones y experiencias educativas, y que no deben ser confundidas con condiciones o experiencias éticas, psicológicas o políticas. Más aun, nuestra tesis es que esta condición de exposición es preparada y posibilitada por las, siempre artificiales, formas pedagógicas específicas. Es eso lo que está en juego en el

aprendizaje “escolar”, lo que merece tener una voz y demanda, por tanto, un lenguaje pedagógico.

En vez de narrar las (buenas, malas, grandiosas o tristes) experiencias de aprendizaje en la escuela, el lenguaje pedagógico busca dar voz a las experiencias *durante* el aprendizaje escolar. No se trata de la experiencia de la condición de alguien que no es (aún) capaz de, por ejemplo, escribir o contar. Tampoco de la experiencia de ser (ya) capaz de hacerlo. La experiencia de la escuela hace referencia a lo que es experimentado en el momento, único en el que escribir o contar se vuelven posibles; a la experiencia durante el aprendizaje, antes de ser de hecho capaces de escribir o contar y ya no sólo a la experiencia de (simplemente) no poder hacerlo. Pensemos en el niño pequeño que aprende a escribir. Antes de poder hacerlo, el niño (probablemente) experimenta su imposibilidad, pero no experimenta el aprendizaje. Cuando sea capaz de escribir, quizás pueda recordarse aprendiendo, pero nunca se experimenta a sí mismo aprendiendo. La experiencia escolar es la experiencia al momento en que la habilidad de escribir (y, por tanto, de no hacerlo) es experimentada como tal. La experiencia escolar hace referencia a la experiencia de estar-en-el-medio de las cosas, a la experiencia del curso ininterrumpido de la vida en el que nuevos rumbos se vuelven posibles. Probablemente sea también la experiencia del conocimiento y la habilidad luego de haber cometido errores. O aquello que se experimenta luego de ser forzado o invitado a cruzar el río y a “separarse de la llamada dirección natural” (Serres, 1997: 8).

Queremos insistir nuevamente en que, desde una perspectiva pedagógica, la “escuela” no es una institución ni un tipo de organización sino una disposición siempre artificial de tiempo, espacio y materia por la cual hay que pasar para tener esas experiencias. Como consecuencia, el término “escuela” no es utilizado aquí (como suele usarse) para hacer alusión a una institución normalizadora o a una máquina de reproducción en manos de elites económicas o culturales. La reproducción y normalización

sin duda existen, pero entonces la escuela ya no opera como una forma pedagógica.

La pregunta es entonces: ¿cuál es el rol o el objetivo de la escuela, o qué es lo que está en juego en la experiencia escolar? En este punto queremos introducir las nociones de preparación y práctica. La escuela no tiene que ver con hacer que los estudiantes o alumnos tengan la mejor performance —aunque esa sea lo que se le suele pedir—. Se trata, en cambio, de ofrecer a los jóvenes el tiempo y el espacio necesarios para “ponerse en forma”, para trabajar su “condición” (intelectual, física...) y por supuesto, podemos esperar que esta preparación, esta forma o condición, con el tiempo dé como resultado mejores performances o contribuciones originales, pero es absurdo responsabilizar a la escuela por esto. La escuela tiene que ver con la preparación, no con la performance. Poner el foco en la preparación y en la práctica quizás ayude a comprender que las escuelas siempre son también lugares en donde las generaciones que vienen aparecen de hecho como nuevas generaciones y, por lo tanto, en donde las sociedades pueden ser renovadas. Ni la escuela ni la sociedad pueden tener control sobre esta renovación ni sobre cómo las generaciones que vienen usarán de hecho su preparación y estudio. Esto es algo típico del cambio o de la renovación pedagógica, y este tipo de cambio siempre implica un riesgo para cualquier sociedad que decida organizar o permitir las formas pedagógicas de las escuelas. Al hacerlo, dichas sociedades siempre legan su futuro (y también la continuidad de su pasado) fuera de su control o, para decirlo de otro modo, confían el cambio pedagógico a las generaciones que vienen (que pueden convertirse en nuevas generaciones). Dichas sociedades no eligen la iniciación o la socialización, sino la educación escolar. O, para ser más precisos: es por la educación escolar que una sociedad se vuelve de algún modo consciente de sí misma. Una sociedad que posibilita la forma escolar se piensa —o está forzada a pensarse— a sí misma de otro modo. La forma escolar hace posible que una “nueva” y una “vieja” generación existan, junto a la experiencia de

que no haya entre ellas ningún vínculo “natural”. Quizás esto explique por qué existen tantos intentos —tanto en la escuela como en la sociedad— de domesticar la escuela, esto es, de darle al cambio pedagógico una dirección específica y, por tanto, de imponerle normas psicológicas, sociales, éticas o políticas. Pero esta imposición tiene que ver, por lo general, con querer controlar los riesgos de la educación escolar, lo cual supone, también, un reconocimiento del potencial radical, incluso revolucionario, de la misma. Permitir o decidirse por la educación escolar implica aceptar que lo que es valorado por una sociedad (y sus adultos) será puesto sobre la mesa y que por lo tanto puede ser fundamentalmente cuestionado y desafiado. La escuela se opone a todas las afirmaciones naturalizantes y sacralizantes, y a todos los movimientos conservadores o restauradores asociados a estas demandas. Es en este sentido que la escuela afecta de hecho a la sociedad y que es siempre intrínsecamente “política”. La forma escolar con sus presupuestos utópico y antinatural es una intervención política en sí misma.

Conclusión:

una voz pedagógica como una voz desde el medio

Comenzamos insistiendo en la tendencia de filósofos y teóricos sociales a naturalizar el aprendizaje y a instrumentalizar la educación escolar y, por tanto, a mover la educación y el aprendizaje a los márgenes de sus teorías y filosofías adultas. Queremos dar voz a lo que está en el medio y a lo que —desde la perspectiva de estos adultos— probablemente sean sólo un murmullo en los márgenes. A modo de conclusión, quizás sea necesario reflexionar sobre por qué con mucha frecuencia la escuela y el aprendizaje son dejados de lado, tratados como marginales o ridiculizados. Creemos (aunque no estamos seguros) que fue Bernard Stiegler quien alguna vez señaló que los filósofos con frecuencia olvidan que ellos también fueron a la escuela y que no se alegran cuando alguien se los recuerda. Pero, ¿por qué no lo recuerdan? ¿Por qué

este olvido, esta marginalización, esta ridiculización? Antes de indagar más profundamente en esto quizás ayude recordar otras manifestaciones de lo que es al menos una relación ambivalente con la educación escolar (de cada quien).

Llama la atención que a las personas —en especial en los momentos en que celebran sus propios logros intelectuales o de otro orden— no les guste que les recuerden cuánto de lo que han logrado depende de las escuelas o universidades. Pareciera como si el pasado educativo hiciera sombras a los estados adquiridos en la adultez, y a la libertad y liberación que asociamos a estos. Y si de hecho recordamos el rol de las escuelas, el rol del estudio y de los ejercicios en quienes nos hemos convertido y en lo que somos capaces de hacer hoy, a menudo o bien insistimos en que hemos llegado a donde estamos a pesar de la escuela (reafirmando nuestra independencia) o bien contamos la historia de aquellos raros e iluminados docentes que, a pesar del aparato normalizador de la escuela, fueron capaces de mostrarnos el mundo real y nuestra libertad tal y como verdaderamente es (y, por tanto, estas agradecidas historias sobre los docentes inspiradores por lo general no son más que nuevas reafirmaciones de nuestro estado actual de independencia).

Otra observación, en relación con la anterior, es que quienes trabajan en o sobre la educación escolar siempre ocupan una posición algo marginal (que, de algún modo, disturba el orden social). Quienes eligen convertirse en docentes, por ejemplo, no eligen de hecho poner su conocimiento y habilidades al servicio de una vida productiva y económica, sino al servicio de las generaciones que vienen. Es una posición intermedia, esto es, entre la familia y la sociedad, entre las generaciones jóvenes y la sociedad adulta, y por tanto es una posición difícil de definir y que permanece ambigua. Claramente, hay tendencias a volver la enseñanza un trabajo regular o incluso una profesión. Pero quizás, porque enseñar siempre implica un estar sin-posición —de algún modo similar a la posición del artista— estas tendencias a menudo fallan, y no podrían no fallar si la educación esco-

lar supone poner el mundo a distancia para poder estudiarlo. En este sentido, deberíamos quizás recordar la figura del *pedagogus* —de donde proviene la noción de pedagogo—. A menudo esta figura era un esclavo, pero un esclavo con privilegios ya que le estaba permitido llevar a los niños al colegio. En este sentido, era el esclavo liberado que literalmente llevaba a los jóvenes al tiempo libre, esto es, a estudiar y ejercitarse. Desde la perspectiva de la sociedad y de la vida económica adulta, la posición de los docentes y de todos aquellos involucrados en la educación (y por lo tanto también de los investigadores de la educación) es la de vivir una vida en los márgenes. En tanto que figuras marginales no son productivos y, por tanto, son considerados poco importantes. Al mismo tiempo se los considera instrumentales o funcionales para la vida y el mundo productivo real (que quiere reproducirse). Pero también podemos pensar estos roles y posiciones exactamente a la inversa, como liberados y liberadores, y por tanto, en este sentido son muchas veces envidados por ello.

Lo que debemos explorar más profundamente es, sin embargo, las razones de esta ambivalencia o, más directamente, de esta ridiculización y marginalización. Una primera razón podría ser: si la educación escolar en sentido fuerte tiene que ver con un cambiarse a uno mismo y, por tanto, siempre también con un volverse otro, es muy difícil recordar quién era uno antes (lo cual implica también que no existe un “uno mismo” estable que experimentaría el cambio). O, para decirlo de otro modo: es siempre desde la perspectiva de lo que nos hemos convertido que retornamos a nuestro pasado. Hay un tipo de irreversibilidad puesta en juego y, por ello, la experiencia escolar y el proceso en sí mismo son difíciles de recordar. Probablemente, haciendo un esfuerzo, uno podría imaginar quién era antes de aprender a leer o a escribir, y uno podría imaginar quién era antes de leer y estudiar una materia en particular, un trabajo o un autor. Pero siempre se trata de la proyección de un estado de no-conocimiento o de un no-ser-capaz basado en lo que hoy se experimenta como conocimiento o capacidad. Probablemente exista esta tendencia

a olvidar, justamente porque es difícil recordar el aprendizaje de cada uno en sentido estricto. Podríamos decir que el aprendizaje en este sentido se encuentra próximo a la estructura del trauma y a la lógica del inconsciente. Pero hay una diferencia fundamental: no se trata de un recordar doloroso sino de un alegre olvidar, y quizás no precise de análisis ni terapia sino de celebración y agradecimiento.

La segunda posible razón es que la escuela siempre organiza un “desorden fundamental” disponiendo un medio sin dirección y aceptando que los “menores” y los “nuevos” pueden realmente cuestionar y desafiar a los “adultos” y “nativos”. La profunda ambigüedad de las sociedades que “deciden” tener escuelas está relacionada, podríamos decir, con el hecho de que, por un lado, se trata de un acto generoso. Pero, por otro lado, ese acto está acompañado por un profundo temor (y no-aceptación) de que lo que es valorado y tenido por seguro sea de hecho cuestionado u objetado por menores o “inmaduros”, incluso sin argumentos ni razones. Y eso es algo que quizás incluso sea más difícil de aceptar para los filósofos (o al menos para muchos de ellos): la ausencia de razón(es). En suma, la ridiculización, marginalización e instrumentalización de la escuela sería el resultado de un profundo temor a que las generaciones que vienen se conviertan efectivamente en nuevas generaciones.

Más razones quedan aún por ser formuladas, y algunas de ellas pueden ser encontradas en el famoso texto de Adorno (1971) sobre el “tabú” de ser docente. Pero en conclusión quisieramos retornar a la instrumentalización y marginalización que es central en la mayoría sino en todas las filosofías que convierten a la educación en un campo de aplicación o la usan como campo para ilustrar sus ideas. Quizás deberíamos realmente asumir el reto de reconsiderar la narración filosófica que a menudo es utilizada para mostrar de qué se trata la educación: la alegoría de la caverna y la historia en torno al filósofo iluminado que quiere guiar a los prisioneros hacia la luz. ¿No es esta exactamente una historia filosófica sobre la educación, sobre cómo el filósofo-

maestro debe liberar a los encadenados y mostrarles que lo que suponen verdadero no son más que sombras y representaciones? La historia de la caverna es una celebración del estatus y ethos del filósofo —o al menos de un filósofo particular—. Trata acerca de la filosofía, de una particular actitud filosófica, pero no de la educación. Quizás necesitamos una historia educativa/pedagógica para la experiencia del aprendizaje escolar. La historia sobre cómo guiar a la gente hacia la caverna, esto es, hacia la escuela y, por tanto, sobre cómo encadenarlos gentilmente para poder darles tiempo y espacio para pensar, para estudiar, pero también para presentarles el mundo y pedirles su consideración. No sería una historia filosófica (crítica) sobre cómo liberar a los alumnos de la escuela, sino una historia pedagógica sobre cómo llevarlos a la escuela, sobre cómo darles la posibilidad de volverse estudiantes y ofrecerles la experiencia de la escuela.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- AGAMBEN G. (2002). *Enfance et histoire*. Paris: Payot.
- BIESTA, G. (2009). “Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), pp. 33-46.
- BUTLER, J. (2005). *Giving an account of oneself*. New York: Fordham University Press.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LATOUR, B. (2004). *Politics of nature: How to bring the sciences into democracy*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- LEVINAS, E. (1998). *Otherwise than Being, or Beyond Essence*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- LYOTARD, J.-F. (1988). *L'Inhumain: Causeries sur le temps*. Paris: Galilée.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Traducción: Antonio Francisco Rodríguez, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- SERRES, M. (1997). *The Troubadour of Knowledge*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SLOTERDIJK, P. (2014a). *You must change your life*. Cambridge: Polity Press.
- SLOTERDIJK, P. (2014b). *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- WITTGENSTEIN, L. (1965). *Philosophical Investigations*. New York: The Macmillan Company.