

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional
Colombia

González-Luis (Kory), M. Lourdes C.; Kory González, Luis
Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo
Revista Colombiana de Educación, núm. 68, enero-junio, 2015, pp. 41-63
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413638648003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo*

//Resistant Stages: Teacher's Commitment with a New Project of World

//Palcos em resistência: a responsabilidade docente com outro projeto do mundo.

M. Lourdes C.
González-Luis (Kory)**

Recibido: 12/08/2014
Evaluado: 10/11/2014

- * Trabajo de investigación vinculado y desarrollado en el equipo de investigación interuniversitario e internacional Universidad: Trayectos, Tramas y Desafíos.
** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de La Laguna, España. Profesora de la Universidad de La Laguna. Tenerife, España. korygl@gmail.com

Resumen

El mundo atraviesa en la actualidad el umbral de una nueva era de ruptura paradigmática en todos los órdenes. Efectivamente, se está revolucionando el modo en que hasta ahora hemos visto el mundo y las formas en que nos organizamos para su transformación. La educación es un acontecimiento humano, un fenómeno social, un acto político. Por ello, comunicadores, maestros, investigadores, creadores, educadores de cualquier ámbito están permanentemente convocados a participar de este acontecimiento, este fenómeno, este acto. No podemos eludir ni maquillar esta responsabilidad, aunque los mecanismos disuasorios, las estrategias organizativas impuestas y las orientaciones camufladas nos hayan penetrado, institucional y personalmente, hasta no reconocernos. Nuevos referentes habrán de aparecer sobre el buen hacer docente/discente, distintos a los normativizados y oficialmente ejemplares, pues quien no haya disentido de los principios modélicos dados, quien se empeñe en fidelizarse a las variables prescripciones de "las castas", caerá en el esquizoidismo. Presumir de salud en un medio tóxico no puede ser bueno; adaptarse felizmente a un entorno enfermo no puede ser sano. Habrá que asumir esto ya y responsabilizarse sin dilaciones; no procede aguardar a que la memoria futura justifique nuestros desatinos, cuando ya los fines del mercado hayan secuestrado definitivamente el buen criterio colectivo. Que no nos sigan distraayendo.

Abstract

The world is currently experiencing the threshold of a new era of paradigm shift at all levels. Actually, the way we have seen the world so far and how we get ready for its transformation is going through a revolution. Education is a human event, a social phenomenon, a political act. Therefore, communicators, teachers, researchers, developers, educators in any field are permanently invited to participate in this event, this phenomenon, this act. We cannot avoid or make-up this responsibility, although the deterrent measures, the imposed organizational strategies and the camouflaged guidelines have penetrated us, institutionally and personally, to the point that we do not recognize ourselves any longer. New references will appear on the teacher/pupil good work, other than those officially exemplar. For anyone who has not disagreed with the exemplary principles given, who insists on being faithful to the variable prescriptions of "the castes", will fall into the schizophrenia. Presuming of health in a toxic environment may not be good; adapting happily to a sick environment cannot

Palabras clave

Educación, acto político, nuevos referentes, fines mercantiles.

Keywords

Education, political act, new referents, commercial purposes.

Palavras chave

Educação, ato político, novos referentes, fins mercantis.

be healthy. We will have to assume this responsibility immediately; no need to wait for future memory to justify our blunders, when market goals have definitely hijacked the collective good judgment. Do not let them to distract us anymore.

Resumo

O mundo atravessa na atualidade o umbral de uma nova era de ruptura paradigmática em todos os ordenes. Efetivamente, esta revolucionando o jeito em que hasta agora temos enxergado o mundo e as formas em que nos organizamos pra sua transformação. A educação é um acontecimento humano, um fenômeno social, um ato político. Por isso, comunicadores, professores, pesquisadores, criadores, educadores em qualquer âmbito estão permanentemente convidados a participar deste acontecimento, este fenômeno, este ato. Não pomos iludir nem maquiar esta responsabilidade, portanto os mecanismos dissuasórios, as estratégias organizativas impostas e as orientações camufladas nos tenham penetrado, institucional e pessoalmente, hasta não reconhecermos. Novos referentes terão que aparecer sob o bem fazer docente/discente, distintos aos estabelecidos e oficialmente exemplares, pós quem não tenha dessentido dos princípios formados dados, quem se empenhe em fidelizar-se às variáveis precisões “das castas”, caerá em o esquizoidismo. Presumir de saúde num meio tóxico não pode ser bom; adaptar-se felizmente num entorno enfermo não pode ser sano. Haverá que assumir isso já y responsabilizar-se sem dilacões; não procede aguardar a que a memória futura justifique nossos desatinos, quando já os fines do mercado tenham sequestrado definitivamente o bom critério coletivo. Que continuem distraindo-nos.

... Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios superiores, me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta “profesión”. Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas. La profesión del “profesor” –este mismo un término algo opaco– abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación. Comprende numerosas tipologías que van desde el pedagogo destructor de almas hasta el Maestro carismático. Inmersos como estamos en unas formas de enseñanza casi innumerables –elemental, técnica, científica, humanística, moral y filosófica–, raras veces nos paramos a considerar las maravillas de la transmisión, los recursos de la falsedad, lo que yo llamaría –a falta de una definición más precisa y material– el misterio que le es inherente. ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? Por otra parte, ¿cuáles son los principales tipos de respuesta de los educados?

George Steiner, *Lecciones de los maestros*

Saltar a la palestra¹: asaltar el saber

Hace tiempo ya que resuenan voces, procedentes de muchos lugares, reclamando un cambio urgente y profundo de las miradas, los discursos y las praxis educativas. Una transformación que atravesie la médula de estructuras y actores preconcebidos y conformados. Un proyecto de ruptura con la concepción moderna y liberal prevaleciente en la estructura educacional, la organización escolar, la función docente, los medios y métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la educación infantil hasta la misma universidad (posiblemente la más mezquina y claudicante de todas las instituciones educativas hoy). Instituciones, leyes, planes y agentes que responden a las lógicas de organización del mercado capitalista como si estuviesen determinadas por un orden natural e ineludible.

Las “aulas” no son las cuatro paredes de los salones de clases, ni la “escuela”, el “liceo” o la “universidad” se reducen a los cuatro costados de un recinto. “Aula” tiene que ser también y sobre todo “comunidad”. La “universidad” tiene que recoger la amplia diversidad de miradas e historias representadas en cada sociedad, en cada pueblo. Tiene que ser también y sobre todo una “pluriversidad”, replanteándose así el sentido de lo universal desde

la justa valoración de la pluralidad. Ello a su vez debe servir para potenciar un nuevo sentido de lo unitario, las identidades y la comunidad de intereses.

En cuanto a sus fundamentos filosóficos y políticos, se trataría de un proyecto comprometido con la construcción de saberes emancipadores y subjetividades emancipadas. Aquí también se insurge contra los saberes que se imparten bajo el modelo prevaleciente de *universitas*, en cuyo seno solo goza de legitimidad el pensamiento único hegemónico del orden civilizatorio del capital. En franco contraste, el saber emancipador es un saber destrabado y liberado, hasta ahora sometido. Y es que más allá del saber erudito, contenido y privilegiado de la academia, existe un saber hasta ahora descalificado y popular, un saber acumulado tras una historia de luchas colectivas e individuales, generales y locales.

La educación constituye una traducción dinámica de formas de hegemonía. Toda educación posee una naturaleza política, a la vez que toda relación política o de hegemonía en la sociedad es necesariamente una relación educativa. Como tal, trata en el fondo de la construcción de subjetividades, sean estas subordinadas a la reproducción continua del sistema actual o, en la alternativa, emancipadas para la reconstrucción de la sociedad y el poder sobre la base de unos fines éticos nuevos.

Por tal motivo, la educación se tiene que relacionar íntimamente con el mundo de la vida. Los saberes

1 Palestra: palenque, coso, arena, ruedo, plaza, escenario, lucha, reto, combate, pugna, lidia, desafío, duelo.

emancipadores tienen que construirse a partir de una relación dinámica entre teoría y práctica, idea y experiencia. Además, tiene que recoger la necesaria complejidad de esa misma vida; de ahí que tienen que ser en el fondo transdisciplinares, es decir, tienen que superar la arbitraria compartmentación o clasificación disciplinaria del saber, que nos induce a comprensiones parciales y simplistas de la realidad.

Y no, seguramente todo esto no tenga nada que ver con las preocupaciones, y mucho menos con las ocupaciones, por donde han discurrido ríos de tinta, legislaciones, normativas, reformas oficiales e, incluso, alternativos programas de renovación de la función docente, actualizaciones curriculares, metodológicas y evaluadoras, o implementaciones vanguardistas de corte mesológico o tecnológico. Casi siempre coincidentes en sus formulaciones desde una terminología pretendidamente novedosa y aséptica (no neutral, por cierto). De esta forma, en las últimas décadas, han invadido nuestras instituciones educativas de todos los niveles y el quehacer cotidiano de los docentes e investigadores, las determinaciones de unas prescripciones tan exigentes (en lo que a burocracia se refiere), como indeterminadas en cuanto a auténtica proyección real.

Así, reordenamientos internos, guías docentes milimetradas, aplicaciones informáticas de todo tipo y para toda coyuntura, cursos, cursitos y jornadas de reciclaje, planeando en un universo infinito de estériles horas de reuniones y rellenado de cuadros, informes, planillas, cálculo de créditos, entre otros, conforman el tiempo y el espacio docente de cualquier centro educativo hoy. Eso sí, aparece como la necesaria e inobvia respuesta procedimental a un cambio exigido y obtenido: la adaptación de la escuela y el magisterio a los signos de los tiempos, a la sociedad del conocimiento, a la era digital. Inundados por un lenguaje *ad hoc* de competencias, habilidades y destrezas conforme a objetivos generales, específicos y transversales, que suponen el alcance de una eficiencia que promueve la consecución de la tan ansiada como ignota excelencia. Y mientras repartimos créditos, caemos en el descrédito.

La jerga de la empresa incorporada a la academia. El lenguaje, los modos y los usos mercantilistas se han adueñado de los claustros; han penetrado las políticas educativas, los centros docentes y hasta la conciencia del profesorado. Y no es el mero y socorrido pragmatismo en pro de la eficacia, a tenor del varapalo de las estadísticas donde siempre salen malparados los mismos

(la mediocridad también tiene historia y geografía). No, todo esto no es inocuo. Es una trampa medida y calibrada. Lo peor, sin el más mínimo cuestionamiento sobre la sustancia o la deriva de este perverso y conspiratorio entretenimiento; al menos, no más allá, de la habitual queja gremial o el atisbo de una anegante y sumisa decepción. Ni tiempo, ni ganas para lo importante, para revisar los porqués, cómo y para qué de lo que hacemos; ni para generar espacios donde compartir inquietudes, críticas, enfrentamientos o recreaciones a lo dado.

Incluso hay hasta un alto índice de éxito en este secuestro. Muchos colegas han sucumbido, cual síndrome de Estocolmo, a las supuestas bondades de estas reorientaciones. Y han convertido en objeto indiscutible de sus vidas la promoción y ‘autopromoción’ en este modelo. Asistimos a lo que Rafael Argullol denominaba recientemente, en un brillante y atinado ensayo, “La cultura enclaustrada”. Pasamos a reproducir algunos fragmentos convenientes al hilo de nuestra propia reflexión:

El problema es que la universidad actual se ha convertido, por inseguridad, cobardía u oportunismo, en cómplice pasivo de la actitud antiintelectual que debería combatir. En lugar de responder al desafío arrogante de la

ignorancia ofreciendo a la luz pública propuestas creativas, la universidad del presente ha tendido a encerrarse entre sus muros. Es llamativo, a este respecto, la escasa aportación universitaria a los conflictos civiles actuales, incluidas las crisis sociales o las guerras. En dirección contraria, el universitario ha asumido obedientemente su pertenencia a un microcosmos que debe ser preservado, aun a costa de dar la espalda a la creación cultural.

Cada vez más alejado de lo que había significado la gran cultura, ese microcosmos ha elaborado complicadas normas de autopreservación en las que apenas se reconoce el talante intelectual, abierto y crítico, que se halla en la raíz renacentista de la universidad. Dicho de manera brutal: el humanista ha sido arrinconado por el burócrata (o si se quiere, por un monje sin fe pero con gran perspicacia en la tarea de la propia conservación). Naturalmente, esto no es atribuible a numerosos profesores, pero sí es el dibujo simbólico

de una tendencia general que, en sí misma, supone la destrucción de la universidad tal como históricamente la habíamos concebido (Argullol, 2014, p. 6).

Mientras los educadores, transmisores del conocimiento o portadores de la cultura de cualquier ámbito, maestros, profesores, investigadores, académicos, intelectuales, pensadores y hasta artistas estén dentro del canon y, además, impelidos al sostenimiento y la canonización de un orden dado, no habrá resquicios para la irreverencia o la herejía, al menos no significativamente.

Es importante detenerse en las leyes que rigen en el microcosmos. Hasta hace poco lo que se valoraba en un profesor, además de su capacidad para la investigación, era su magisterio docente y la publicación de libros relevantes en su área de conocimiento. Precisamente esta última tarea era decisiva para facilitar una ósmosis entre la universidad y la sociedad. El libro –y, a poder ser, el gran libro– era el instrumento básico en la vertebración de la cultura y, simultáneamente, el desafío que debía afrontar el profesor que aspiraba a la madurez intelectual. La cultura occidental moderna está jalonada por libros que son fruto de aquel reto. Como complemento de esta tarea muchos profesores trataban de comunicarse con el público más amplio posible mediante la intervención en revistas y periódicos. No obstante, de un tiempo a esta parte, se ha producido un estrechamiento paulatino del anterior horizonte al mismo ritmo en que la universidad, como institución, ha sacralizado el *paper* como medio de promoción profesional. En la actualidad una gran mayoría de profesores ha descartado la escritura de libros como labor primordial para concentrarse en la producción de *papers*. En muchos casos esta renuncia es dolorosa pues frustra una determinada vocación creativa, a la par que investigadora, pero es la consecuencia de la propia presión institucional, puesto que el profesor debe ser evaluado, casi exclusivamente, por sus artículos supuestamente especializados. Como quiera que sea, el nuevo microcosmos en el que se encierra a la universidad traza una kafkiana red de relaciones y hegemonías notablemente opaca para una visión externa a la institución. Además de atender a sus labores docentes, los profesores universitarios emplean buena parte de su tiempo en la elaboración de *papers*,

textos con frecuencia herméticos, destinados a denominadas “revistas de impacto”, publicaciones que tienen, por lo común, escasos lectores –siempre del propio ámbito de la especialización– aunque con un gran poder ya que son las únicas “que cuentan” en el momento de evaluar al universitario. En consecuencia, los profesores, sobre todo los jóvenes y en situación inestable, hacen cola para que sus artículos sean admitidos en publicaciones de valor, desigual pero insoslayables. Se conforma así una suerte de mandarínato que rige el microcosmos. Los profesores son calificados, mediante las evaluaciones oficiales, de acuerdo con el acatamiento a aquellas normas. La ilusión o vocación de escribir obras de largo alcance –algo que requiere un ritmo lento, que a menudo abarca varios años– debe aplazarse, quizá para siempre (Argullol, 2014, p. 6).

Ha sido una inteligente estrategia sistémica para erradicar la figura creativa y abierta intelectualmente del docente e imponer un perfil de profesor siervo de un pequeño mundo de presunta especialización y

realmente endogámico. Ese mundillo de castas alardea de rigor mientras se esconde tras un lenguaje críptico y oscurantista.

Podría confeccionarse una auténtica antología del disparate si juntáramos las exigencias burocráticas que, en el presente, rigen la vida universitaria. Entender las normas del microcosmos requiere tantas horas de estudio que apenas queda tiempo para estudiar lo demás. Comprender cómo hacer el *paper* servilmente correcto obliga, por lo general, a renunciar a toda creatividad y a todo riesgo.

La cultura humanista, nacida de la libertad y de la crítica, corre el peligro, en la actual universidad, de ser enclaustrada, como si volviera al recinto monástico: no a la grandeza de aquellos monasterios que conservaron el saber antiguo sino al inmovilismo dogmático de los que pretendían preservar los conocimientos mediante su reclusión. Por admirable que sea originariamente un conocimiento aprisionado es un conocimiento muerto (Argullol, 2014, p. 6).

Sí, vivimos la era de las competencias, eficiencias, pertinencias, excelencias. No sé si es una apreciación subjetiva, pero casi todos los mandamientos de este nuevo catecismo laico terminan en “encia”... Igual que demencia, o... delincuencia.

De aprendizajes, experiencias y saberes: los retos de la docencia hoy

No es fácil que pueda yo enseñaros a hablar, ni a escribir, ni a pensar correctamente, porque yo soy la incorrección misma, un alma siempre en borrador, llena de tachones, de vacilaciones y de arrepentimientos. Llevo conmigo un diablo –no el demonio de Sócrates–, sino un diablejo que me tacha a veces lo que escribo, para escribir encima lo contrario de lo tachado: que a veces habla por mí y otras yo por él, cuando no hablamos los dos a la par, para decir en coro cosas distintas.

Antonio Machado, *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*.

Poco más de una década de siglo e inmersos en un ciclo colmado de incertidumbres, de vigorosas transformaciones, de renovados discursos sobre la trascendencia de la educación, habitamos un tiempo en el que las instituciones educativas parecen desorientadas debido a las múltiples consignas e informaciones que reciben, al exceso de responsabilidad que se deposita en ellas y, finalmente, al análisis crítico de que son objeto por los resultados obtenidos.

Resulta, pues, sumamente difícil efectuar un análisis y elaborar un discurso sobre la profesión docente sin debatir sobre la actualidad del propio concepto de *profesión*. No podemos hablar de la profesión docente sin considerar lo que sucede fuera de las aulas y de las instituciones educativas, o sea, sin analizar los grandes cambios sociales que se han producido en los últimos decenios: en el conocimiento científico, en las estructuras familiares y otras instancias de socialización primaria, en las asociaciones, en los movimientos a favor y en contra de la mundialización y la globalización, en los flujos migratorios, en el asentamiento y desmoronamiento de democracias con mayor o menor protagonismo de los ciudadanos, en el propio concepto de ciudadanía, en las nuevas sensibilidades que se ocultaban o eran negadas y, seguramente, en otros factores de cambio social que influyen, lógicamente y de gran manera, en la profesión docente ya que este

es un trabajo social por excelencia. O pensar en el papel que se le demanda a las instituciones educativas, a las diversas etapas del Sistema Educativo. La demanda actual también ha evolucionado respecto a la del pasado. El cambio acaecido en las instancias usuales de socialización (familia, barrio, comunidad, asociaciones, entre otras); la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación, que también han afectado a todo lo que estamos comentando pero, sobre todo, a las funciones del sistema educativo que ha ido asumiendo la transmisión de saberes nuevos y, por otra parte, perdiendo el monopolio del saber del conocimiento científico básico. Ha habido una desconcentración de los conocimientos en unas instituciones que los poseían y los distribuían. Hoy en día muchos saberes que eran patrimonio casi exclusivo de las escuelas se pueden encontrar en diversos lugares (sobre todo en los grandes medios de comunicación e información y a través de multiplicidad de canales cuyo referente es internet).

Aunque por supuesto siempre habrá nuevos saberes y nuevas sensibilidades que le quedarán a la escuela. Este nuevo papel, aún sin concretar ampliamente, provoca una gran inquietud en la profesión docente. Y no podemos olvidar los cambios sufridos en el contexto social y, específicamente, en los alumnos y alumnas de las aulas que son distintos en la forma de ser, de ver la realidad y de aprender. El alumnado

ha sido siempre diferente, pero el cambio generacional era más lento mientras que ahora se precipita, y en muy poco tiempo se dan cambios radicales entre alumnos y alumnas muy cercanos en edad. Es posible que las actuales instituciones educativas, herederas de un pasado, no sean del todo adecuadas para enseñar, y aprender, a esa heterogeneidad de alumnado y en el marco de un cambio generacional constante.

Por último, aunque seguramente existen muchos más elementos que influyen e influirán en la profesión, destacaría el análisis de la situación laboral y la carrera docente. Conquista dura y larga y que está costando muchos años sin alcanzar una solución. Desde el primer cuarto del siglo XX se está pidiendo para los enseñantes una mayor autonomía, un código profesional y nuevos elementos de motivación. Son luchas constantes: mal retribuidos en muchos países, sin carrera profesional o con carreras casi totalmente planas y desmotivadoras.

Si nos adentramos en el marco más interno podemos destacar también algunos ejes que recorren la profesión docente y que impulsan ese gran cambio. Las nuevas demandas educativas que han ido apareciendo en los últimos años serán a las que la institución educativa tendrá que dedicarse con más ahínco, ya que el alumnado podrá aprender fuera de la escuela otros ámbitos del conocimiento. Me estoy refiriendo a la educación en el contexto, la educación para el desarrollo humano

sostenible, la educación en valores y en ciudadanía responsable, la educación para el desarrollo del pensamiento complejo y para la autoformación en la sociedad de la información y del conocimiento. Una educación que permita la igualdad de oportunidades a todos los que acceden a ella y no conformarse con estructuras del pensamiento que nos quieren justificar que la desigualdad es una situación ética y socialmente aceptable. El desarrollo de una profesión más educativa y social, que técnica, para el desarrollo de los aprendizajes básicos, y el análisis de nuevas maneras de ver la profesión docente. La necesidad de ver al maestro como sujeto activo (de aprendizaje, de formación, de autonomía), con sus emociones, actitudes, y no como objeto perteneciente a una profesión subsidiaria. Hay que analizar nuevas perspectivas: las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación en la comunidad. El análisis de cómo la idea de complejidad influye en la profesión, ya que cada vez es más difícil separar las partes del todo y analizar lo que está pasando sin generar desasosiego en muchos enseñantes. La formación en entender la complejidad ha de formar parte de la profesión docente. Y no podemos olvidar el papel de la educación en la sociedad de la información y la comunicación, en esa sociedad llamada del conocimiento o postindustrial.

Todo lo que venimos señalando nos obliga a repensar las funciones de la profesión docente. Más que un nuevo maquillaje de reformas para establecer la formación y los perfiles, las funciones o competencias de la profesión, deberíamos encarar una verdadera resignificación, volver a pensar y redefinir la función docente y emmarcarla en los nuevos contextos. Realizar una verdadera deconstrucción de lo que ha sido esta tarea para diseñarla de nuevo.

La alternativa de un proyecto educativo comunitario se vislumbra como una de las mejores alternativas para los tiempos que nos toca vivir. Compartir criterios, complicidades, alianzas y defender los mismos valores con la comunidad será cada vez más imprescindible para evitar la exclusión social de algunas capas de la población.

Todo ello comporta una demanda a la profesión de un mayor número de funciones y de cumplimientos. Si analizamos lo que se dice y lo que se escribe (oficial y académicamente) encontramos un súper maestro o una súper maestra con grandes

dificultades para conseguir realizar estas competencias en la realidad de la educación actual y de la estructura de los sistemas educativos.

Se demanda, pues, un docente mediador, conocedor de las materias, educador con pensamiento crítico, capacidad profesional y autonomía, atención a la diversidad, integrador de las diferencias, comunicador con actitud colegial y colaborativa, promotor de valores, negociador con habilidad para la resolución de conflictos, tomador de decisiones, trabajador interactuante con la comunidad del entorno, conocedor de lo cotidiano, informado, actualizado... Es la era del docente multifuncional, el maestro polivalente.

Y si además nos introducimos en una profesión comprometida con el cambio social, se le pide al enseñante que no sea un reproductor acrítico de la ideología social imperante sino que sea capaz de educar en/para un nuevo orden social, que considere un contrato social, ambiental, cultural, ético, entre otros. Es el educador comprometido y militante.

Esto resultará imprescindible para realizar una buena y renovada tarea docente, sin embargo las circunstancias institucionales no favorecen el desarrollo de esos requerimientos. Para ir asumiendo esos desafíos en la labor docente debemos plantearnos la necesidad de una nueva gramática del sistema educativo, una nueva retórica del magisterio y una nueva dialéctica

de la comunidad escolar. Todo ello inscrito en una resemantización del saber, otra visión y abordaje de los saberes: complejizados, reformulados, colectivizados, emancipados, recreados. Lo pedagógico recupera así su originaria vocación de puente entre la ética y la política. La educación es entendida, entonces, como genuino acto político.

Es decir, las resistencias se consolidan restituyendo la integralidad de un proceso de creación e inter-subjetividad sin escisiones entre naturaleza y sociedad o entre lo social y lo político.

La profundidad de esta subversión y la búsqueda por restablecer la integralidad como punto de partida exigen una completa refundación de la sociedad. Por ello, los contenidos de la emancipación abarcan todos los campos: desde la reinterpretación del mundo hasta el cambio de mentalidades, dando lugar a la creación de una nueva cultura y de una nueva materialidad. Cada vez es más claro que el proceso emancipatorio requiere fundamentalmente, una des-enajenación del pensamiento que permita concebir la vida desde otras bases políticas y epistemológicas. Esas epistemologías de resistencia, esas epistemologías del sur, en las que magistralmente nos introduce Boaventura da Sousa Santos (2009).

Hablar de y desde los saberes implica colocarse de entrada en un plano de divergencia con las prácticas del poder que han condenado los aprendizajes populares, sea por

la vía de la universalización de un discurso arrasador que no admite ningún otro más que como testimonio de un pasado ya cancelado, sea por la vía del reduccionismo de los discursos de la alternativa única, ambos ubicados dentro de una perspectiva cartesiana de razonamiento y comprensión.

Para hablar de saberes, esos que se construyen en el rumiar cotidiano a lo largo de tiempos muy dilatados, es necesario dislocar los planos; pasar de un plano euclíadiano a otro u otros con perspectivas dispares que rompan y amplíen las dimensiones del entendimiento. Los discursos y las experiencias de lucha y avances en los procesos de emancipación pueden ser aprehendidos de diferentes maneras, desde distintos ángulos y con enfoques teóricos variados. El educador está llamado a recogerlas siguiendo el proceso de construcción de saberes y de construcción de comunidad como elementos de fuerza y propuesta, de recuperación histórica e invención de un futuro que solo se reconoce en el presente como presente de lucha, como elementos de construcción política.

El de los saberes es un espacio de lucha; es forjado en la resistencia y se nutre de subversión y búsqueda. Se construye en el proceso de resistencia frente a todo tipo de colonizaciones, particularmente frente a la que pretende enajenar la autogeneración de visiones del mundo. El de los saberes es el lugar de los sentidos propios, de las vivencias acompañadas de la tradición que se modifica sobre la marcha. Ubicarse en el terreno de los saberes, intentando explicar los sentidos y formas de la lucha mediante el descubrimiento de las convicciones profundas de los pueblos, es colocarse en el terreno de sus estrategias y cosmogonías, del nudo vital en el que todos los procesos se entrelazan y se distienden. Este es el camino de los aprendizajes de la emancipación.

Con la globalización capitalista se ha podido constatar que en cualquier parte del mundo, a pesar de las diferencias en los niveles de bienestar material y derechos civiles, la condición de los dominados tiene un origen común, que solo puede ser trascendido si en conjunto se debilitan o se eliminan las condiciones que hacen posible la opresión, derrotando al monstruo de mil cabezas.

Recuperar la autodeterminación sin mediaciones, con todos los tropiezos y dificultades que de ello se derivan, es una de las fuentes fundamentales de fortalecimiento de los pueblos, los movimientos, las organizaciones o las comunidades de diferentes

tipos, ayudada por la crisis total de los sistemas políticos no representativos sino suplantadores, corruptos y desgastados, que se padecen en la actualidad.

Atreverse a hacer de otra manera, a pensar desde otros manantiales conceptuales, en el momento de auge del llamado pensamiento único –y osando confrontar también las prácticas y teorías del pretendido pensamiento revolucionario, socialista o de izquierda– permitió a los movimientos recuperar críticamente las experiencias de todas sus luchas pasadas y construir no solo en libertad sino sobre otras bases, dislocando los planos del pensamiento y de la acción, y recuperando integralmente sus experiencias de vida. Es decir, pasando del marco estrecho de la producción que guiaba muchas de las reflexiones cartesianas del pensamiento de la modernidad, tanto de derecha como de izquierda, al de la construcción de la vida.

El último aprendizaje importante que deseo mencionar, en especial después de un largo siglo de fortalecimiento capitalista, es la certeza de que este sistema de organización social ni es el único posible ni es, por supuesto, el más adecuado para la humanidad.

Ante las imágenes avasalladoras de omnipotencia capitalista, crece la convicción de que, siendo nosotros la base de su fuerza, podemos ser nosotros la clave de su desmoronamiento. Para cambiar el mundo actual, es necesario subvertirlo todo, implacablemente,

sin complacencias, como insistía Walter Benjamin. Los movimientos de hoy, cada vez más, saben que en este sistema no hay solución. La discusión ahora está en otro nivel: cómo construir el tránsito a ese otro mundo sin reproducir los vicios y los sinsentidos del actual..., imaginar y erigir lo que puede valer.

He aquí nuevamente la originalidad de Castoriadis (1989): la sociedad, dice, es un algo no determinado, algo no completo; un algo dinámico en un hacerse permanente. Y esto se refleja en el imaginario social radical que es, además, instituyente. El imaginario radical da forma a una sociedad abierta, autónoma, que aun resistiendo, da oportunidad al cambio.

El mundo de las significaciones sociales imaginarias hemos de pensarlo como posición primera, inaugural, irreductible [...] posición que se hace presente y se figura en y por la institución, como institución del mundo y de la sociedad misma. Es esta institución de las significaciones [...] la que, para cada sociedad, plantea lo que es y lo que no es, lo que vale y lo que no vale, y cómo es o no es, vale o no vale, lo que puede ser y valer (pp. 326-327).

Seguimos apoyándonos en el anticipado escepticismo alejador de

Castoriadis (2005), quien de forma tan sencilla como contundente nos sigue perturbando y convocando:

Incluso hay que decir algo más: los pueblos son cómplices activos de la evolución en curso. ¿Lo serán indefinidamente? ¿Quién lo puede decir? Pero algo es seguro: no va a ser corriendo detrás de lo que ‘se lleva’ y ‘se dice’, ni castrando lo que pensamos y queremos, como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad. No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros (p. 149).

Ganar la vida de los otros

Enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros. No se gana la vida de los otros metiendo en su cabeza datos y conocimientos inertes sino enseñándoles a pensar y a convivir.

Emilio Lledó

Un saber emancipador es el resultado de una educación contextualizada desde las propias realidades y necesidades de los pueblos. Al respecto hay que superar el reduccionismo económico al que el mercado capitalista ha sometido la educación y la subjetividad privatizada y alienada que esta produce. Contrario sensu, una pedagogía para la emancipación no puede girar en torno a los requerimientos y las lógicas del capital. Debe ser guiada por las necesidades y aspiraciones multidimensionales de los pueblos y de las comunidades, por una consideración estratégica de la educación, a partir de una conciencia práctica de que el saber es poder y contrapoder.

El punto de vista de Foucault, por simplificado que esté, tiene su pertinencia. Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder. El Maestro posee poder psicológico, social, físico. Puede premiar y castigar, excluir y ascender. Su autoridad es institucional, carismática o ambas a la vez. Se ayuda de la promesa o la amenaza. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder. En este sentido, hasta los modos

de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad (en francés, *tenure* es estabilización). Las “contraculturas” de hoy y la polémica de la New Age —que tiene sus antecedentes en la querella con los libros que encontramos en el primitivismo religioso y en la anarquía pastoral— ponen al conocimiento formal y a la investigación científica la etiqueta de estrategias de explotación, de dominio de clase. ¿Quién enseña qué a quién, y con qué fines políticos? Como veremos, es este plan de dominio, de enseñanza como poder bruto, elevado al extremo de la histeria erótica, lo que se satiriza en *La leçon* [La lección] de Ionesco (Steiner, 2004, p. 4).

Esta es la gran pregunta desde la pedagogía y la libertad que nos hacemos con Meirieu. También él atravesando los mitos de Pigmalión, Pinocchio, Golem, Robocop, pasando por Rousseau, Julio Verne, H. G. Wells, Fritz Lang y otros tantos empeñados en la extraña persistencia de los proyectos paradójicos, arriba a la creación de Mary Shelley, Frankenstein, identificándolo con el

moderno Prometeo, con el sorprendente juego de los espejos y la pérdida del yo, el abandono y el siempre dramático final de la relación educativa entre la praxis y la poesisis. Frankenstein aparece así como el arquetipo educador, como la encarnación del mito de la educación como fabricación (Meirieu, 1998)².

El humanismo, en forma y fondo, siempre tiene un contrario; supone el compromiso de rescatar al hombre de la barbarie. La etiqueta humanista viene a recordar la perpetua batalla entre brutalidad y mansedumbre. La convicción larvada del credo humanista es la de la concepción del hombre como “animal sometido a influencia”.

El tema latente es, pues, la domesticación del hombre. Pero humanismo es mucho más que la ingenua suposición de que una conveniente educación amansa; es, sobre todo, un interrogante. Ese hombre definido en su apertura biológica y su ambivalencia moral ante el cual surge la pregunta fundante: ¿cómo puede convertirse en ser humano verdadero y real?

Constatar que los retornos a la barbarie, hoy y siempre, se desencadenan en condiciones de alto desarrollo de poder, resulta, cuando menos, inquietante.

Ante estos reproches emerge el interrogante por el fundamento de

2 Todo esto y mucho más sobre cómo encarar una auténtica revolución copernicana en pedagogía que posibilite ese educar sin “fabricar”, podemos encontrarlo originalmente planteado en la presente obra.

la domesticación del hombre. Se articula, pues, la pregunta epocal, aún sin respuesta: ¿qué amansará al ser humano si fracasa el humanismo como escuela de domesticación? ¿Qué amansará al ser humano si los experimentos realizados hasta ahora aún no han resuelto la incertidumbre de qué, para qué y a lo único que le han llevado en lo real es a la depredación y ostentación bárbara del poder sobre todo lo existente, a la fabricación de políticas de enemistad como única construcción humana de convivencia fértil? ¿O es que la pregunta por el cuidado y el modelado del hombre ya no se puede plantear en el marco de las teorías de la domesticación y de la fabricación?

Los grandes relatos que convergen pasan por el estallido del acto de llegar-al-mundo, donde le traen y le exponen, adquiriéndolo en sentido ontológico (fracaso del ser animal/aventura de hominización); para acto seguido ser-en-la-casa-del-mundo, llegando al lenguaje que le cobija, relaciona e interpreta. Comienza el complejo biopolítico. Pero el “claro del bosque” –del que nos hablaría María Zambrano– es también campo de batalla, lugar de pugna, decisión, elección y selección.

Emerge el hombre como potencia domesticadora, criadora. Ante esta tesis del hombre criador de hombres, salta por los aires el horizonte humanista, como revelara peligrosamente Nietzsche: tras el alegre horizonte de la domesticación escolar se percibe un oscuro horizonte, el rostro oculto del conflicto en torno a las direcciones a tomar.

El resultado de la política de cría ha generado aquellos... hombres pequeños, que viven en las pequeñas casas, donde pocos quieren y la mayor parte solo son queridos. El solo ser querido es existir como objeto. Orientados a la docilidad del animal doméstico. Pírrico triunfo de la simbiosis ética y genética.

Airear el secreto de la domesticación de la humanidad que, por lo demás, ha sabido hacerse en gran medida invisible y, bajo la máscara de la escuela, lo que tenía por objeto era el proyecto de fabricación doméstica. Fabricación de una humanidad que se acaba incluso en las fronteras de la tribu, donde la patética invocación a una fraternidad universal sustentada en la referencia a una base común carece de poder para commover.

Esas características, reacciones e impulsos comunes como rasgos universalmente humanos no han constituido nunca salvaguardia universal. Al fin y a la postre, lo que cuenta es la manera de vivir y en ello se ha cifrado la separación de lo humano y lo no humano.

No podemos sustraernos en la realidad educadora de aquello que el antropólogo norteamericano Gregory Bateson denominara una ‘doble imposición’: “Te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo”; no existe entrada plena en el mundo sin la transmisión del mismo por parte de los que le habitaron antes; no “se hace sitio” verdaderamente al que llega, si no es otorgándole al tiempo el favor de la experiencia y la sabiduría previa.

No hay asunción completa de la responsabilidad personal con el mundo, si no se experimenta vitalmente ese “hacerse cargo” del otro que se inaugura, sabiendo, además, que toda enseñanza será quimera, que hay un consustancial ‘no-poder’ en el educador, que se trata de posibilitar la conquista de la autonomía y ello puede derivar en todo lo contrario a lo que se proponía; que se educa ‘para la libertad’ y no ‘en la libertad’, que formar para transformar siempre genera violencia, siempre es transgresión, conflicto de subjetividades, enfrentamiento doloroso al saber que me revela y me rebela.

Aceptar que no se debe renunciar a las expectativas en la siembra, pero hay que contar de antemano con que el fruto nunca será nuestro. Saber, en definitiva, que ‘educar es creer en las posibilidades del otro’, que ‘la educación es hospitalidad’, y que, por tanto, ‘lo pedagógico es fundamentalmente un acto de amor’ como muy bien señalaran de Unamuno al personalismo de Mounier, Lacroix, Milani o Freire,

por mencionar a algunos amorosos comunicadores-educadores del siglo xx. También resulta pertinente recordar las reflexiones mucho más recientes de Fernando González Placer (2000) en su bello trabajo: “Sobre educación. El amor como desafío a nuestra identidad”.

Esto supone asumir de entrada el castigo que las ciencias impondrán a la pedagogía de por vida; se trata de la condena a cumplir por atreverse a constatar y reafirmar el carácter no científico de la obra educativa. Su condición incondicional, su magia y aquelarre, su continuo asomo y asombro, su conducción entre luces y sombras, a veces a ciegas. Su inherencia pasional, metáfora y alquimia.

Todas estas asunciones nos enfrentan a una tarea originalmente sufriente, permanentemente inquieta, sin reposo, sin consecuciones últimas, sin meta, con la frustración del ‘sin destino’, al menos, a priori.

Nos colocan en el lugar de la disonancia, como en el relato de Jacques Rancière sobre el curioso caso de Joseph Jacotot, *el maestro ignorante*. Aquel extravagante pedagogo francés del XIX, que revelara la extrañeza misma de la relación pedagógica.

Se trata de una voz única que, en un momento clave en la constitución de los ideales, prácticas e instituciones que gobernan nuestro presente, hizo oír una disonancia

inaudita, una de esas disonancias a partir de las cuales ya no puede construirse ninguna armonía en la institución pedagógica: una disonancia que hay que olvidar para poder continuar edificando escuelas, programas y pedagogías, pero que quizás también hay que volver a escuchar, en ciertos momentos, para que el acto de enseñar no pierda nunca del todo la conciencia de las paradojas que le dan sentido (Rancière, 2002, prefacio).

Hacia un saber de afuera, un saber con, un saber de sobrevuelo

Sólo tengo malos discípulos –decía un sabio–.

Buscando imitarme, me traicionan y,
creyendo asemejárseme, se desacreditan.

Tengo más suerte que tú –respondió otro sabio–.

Habiendo dedicado mi vida a interrogar,
carezco naturalmente de discípulos.

Edmond Jabès. *El pequeño libro de la subversión fuera de sospecha.*

El saber, como el poder, al fin y a la postre, no habrá de imponerse desde las cimas institucionales pretendidamente eruditas de la sociedad capitalista actual, sino que emergerá desde abajo, desde la comunidad y desde la gran variedad de puntos nodales dentro de los cuales se disputa cotidianamente la hegemonía.

El mundo atraviesa en la actualidad el umbral de una nueva era de ruptura paradigmática en todos los órdenes. Se está efectivamente revolucionando el modo en que hasta ahora hemos visto el mundo y las formas en que nos organizamos para su transformación. Eso que Marx y Engels caracterizaron como “el movimiento real que anula y supera al estado de cosas actual”.

El hacer cotidiano está atravesado todo el tiempo por el clivaje de la dominación. En el hacer hay siempre un saber: quien no sabe no hace nada. Hay una tradición que privilegia el discurso, el decir, y no el hacer. Todo decir, como representación del mundo, intenta construir/inventar/controlar mundos. Pero hay siempre un hacer que puede no saber decir, pero el no saber decir no significa que no sabe. Hay siempre un saber inscrito en el hacer. Bachelard (1978) llamaba la atención hacia un *saber material*, que él oponía a un *saber formal*, que, por eso mismo, era

sobre todo un saber de visión, un *saber ocular*, un saber de afuera, un *saber de sobrevuelo* como lo llamó Hanna Arendt. El saber material es un saber de tacto, de contacto, de los sabores y los saberes, un *saber con* (el saber de la dominación es un *saber sobre*).

Hay un saber ins-crito y no necesariamente es-crito. Cornelius Castoriadis y el grupo Socialismo y Barbarie dedicaron páginas maravillosas a esos saberes que se hacen desde los lugares, desde lo cotidiano, desde las luchas que, en una perspectiva subalterna, son cotidianas e independientes de los conflictos abiertos.

Es decir, la política es un asunto que debe ser rastreado en el ámbito de la cultura y las tradiciones, de los saberes y sentidos que se construyen en la vida, en las relaciones colectivas, en los territorios, en la intersubjetividad. No obstante, si bien es indispensable rescatar la subjetividad construida en los espacios alejados del poder, para descubrir las visiones y la epistemología de las resistencias, es igualmente importante rescatar esas otras subjetividades y percepciones que emanen de las relaciones con el poder, de la presencia en esos espacios en los que se convive con los poderosos y con las variadas figuras del poder, en los que se atraviesa por sus diferentes mediaciones y mecanismos de reproducción, porque en gran medida es en estos espacios donde se forja la cultura de la disidencia o de la crítica radical. Es en ellos donde se evidencia la contradicción, la

humillación y la expropiación permanente contra la que cobra sentido la resistencia.

En cualquiera de los dos casos, la transformación de estos en espacios de libertad es resultado de un proceso de construcción y no una deriva natural. Es construcción y deconstrucción. Y es conflicto, necesariamente.

El conflicto se mueve, se resuelve o se complica, se transforma, a partir de los aprendizajes y su transformación en saberes, en políticas, en elementos significantes de las estrategias y los sentidos de la vida. Y con el conflicto, con la lucha, la realidad se rehace. Se rehace en la batalla de la cotidianidad y en los momentos de insurrección, aunque con diferente intensidad y posibilidades de ruptura, de disfrute y de transformación. Pero se rehace también, y cobra solidez, en su recuperación y actualización de la historia, en la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo.

La diferente comprensión del tiempo y del espacio conduce hoy a una mayor capacidad de respuesta pero también a la intolerable sobrecarga, al agotamiento prematuro y a la superficialidad de objetivos y orientaciones.

Los significados de esta llamada posmodernidad o ultramodernidad, si se quiere, aún están abiertos y todavía —especialmente en la academia— ni siquiera han acabado las luchas contra las fuerzas burocráticas de la modernidad. Las transformaciones sociales a las que estamos

asistiendo van más allá del mundo financiero. Los grandes cambios en la vida económica y las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos interrelacionados con el impacto del saber y de la información; con la expansión global del peligro ecológico, con la reconstrucción geopolítica del mapa global, con la restitución y reconstitución de identidades nacionales y culturales e incluso, en la redefinición de la identidad humana. La yuxtaposición de estos cambios hace que sean algo más que una moda pasajera.

Con independencia de que las transiciones que estamos experimentando se nombren de una u otra manera, habremos de convenir en señalar el epicentro del tránsito en la globalización del modelo económico, del diseño político, de la información, las comunicaciones y la tecnología. Global no es sinónimo ni de equilibrio, ni de redistribución y, mucho menos, de equidad en el reparto. Tampoco significa coherencia, en realidad sus componentes y consecuentes resultan cínicos y perversos. La globalización que etnocentriza, la descentralización que concentra, la supracomunicación que aldeaniza.

Entre las muchas paradojas de la globalización sobreviene la de la inseguridad local que acarrea el peligro –ya manifiesto– de resucitar o reconstruir currículos con carácter etnocéntrico, desviaciones xenófobas. Currículos pretendidamente progresistas que, en definitiva, refuerzan desigualdades educativas entre grupos de culturas diferentes e inhiben, en suma, el aprendizaje en ese contexto de organización global. Por otra parte, la incertidumbre moral y científica es aplastante: la progresiva desconfianza en la certeza de lo que se enseña y la difícil garantía de acuerdo moral sobre por qué y para qué se enseña lo que se enseña resultan evidentes.

La respuesta docente a esto pasa por ubicarse en las propias misiones y visiones, o situarse a merced de las fuerzas dominantes, o reconstruir nostálgicamente certezas míticas de un pasado no siempre bien recordado. La moral de ocasión ha triunfado sobre la ética situada.

La sofisticación tecnológica y mediática genera otra gran paradoja contemporánea: en un mundo cada vez más interconectado habitan unos seres humanos cada vez más incomunicados. Venció el mundo de las imágenes instantáneas, de las apariencias y el artificio. Las simulaciones seguras de la realidad, resultan más perfectas y creíbles que la propia realidad (habitualmente más desordenada, imperfecta e incontrolable). La realidad

virtual como sustituto de la virtual realidad. Eso sin entrar en el esperpéntico augurio de la era clónica.

También en los espacios educativos se reproduce y nutre esta imagen. Las cooperaciones y los consensos artificiales en las aulas, las colegialidades artificiales del profesorado, constituyen ejemplos de simulación segura que han ido cercenando los elementos base de un auténtico proceso cooperativo, a saber, la discusión, la espontaneidad, el conflicto.

Y la principal respuesta educacional consiste en resucitar fantasmas o imponer otros nuevos. Esos nuevos currículos adaptados (nacionalizados, localizados, balcanizados) y transversalizados, programas de estructura osificada pero con osteoporosis, planes de estudio de 'costillas flotantes' donde se ha disuelto la vertebralidad.

Las consecuencias de estos cambios dejan sentir sus reverberaciones en las instituciones educativas; a menudo solo se comprenden vagamente y el discurso sobre lo que ocurre es aun pobre. Destacamos, a lo sumo, un desplazamiento de metas; desplazamiento que viene marcado por la fascinación en los medios que terminan suplantando a los fines. Lo instrumental se ha convertido en el objeto en sí mismo. Se sufre una disolución de objetivos y razones de principio en la tarea pedagógica que abocan en la lógica desazón y confusión.

Las demandas y contingencias de esta complejidad histórica afectan de forma creciente a todo el ámbito

educacional, a la práctica de la cultura en general. Sin embargo, a menudo las respuestas son inadecuadas: o se dejan intactos los sistemas y estructuras, o se cambia todo para que todo permanezca, o hay una especie de 'batida en retirada' hacia reconfortantes mitos, o se 'huye hacia delante'. La disparidad en la que vive junto a los disparatados paliativos implementados en las últimas décadas, definen en gran parte la crisis, la agonía de la enseñanza.

Habremos de sentirnos contemporáneos de un tiempo que se identifica por la fugacidad, y pensar la universidad no como un tótem, sino como barro moldeable; no como un recinto tapiado, postalmente localizado, sino como emergencia sorpresiva de un no-lugar rehabilitable, dúctil, móvil, como el espacio sin prefigurar para el siguiente interrogante, el próximo trazado, la convocatoria siempre abierta y vinculante de otro saber, de otra sensibilidad, de ese otro pensamiento comunicable, transmisible, que se hace aprendizaje. Resuenan aquí aquellas palabras de Deleuze (1988, p. 272):

... nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a pensar, mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar [...] No hay un método para

encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad [...] Pero la cultura es el movimiento del aprender, la aventura de lo involuntario que encadena una sensibilidad, una memoria, y luego un pensamiento...

Una función docente resignificada, rupturista, se inscribiría hoy en la nómina de la apuesta por un saber complejo³, transdisciplinar; un saber contra poder; un saber incalculado e incalculable.

Un proyecto de formación/transformación, un discurso y una acción emancipatorios, que contemplaría el necesario enfrentamiento al neopositivismo triunfante, que afirmando el inobviable *prassos*, reclamaría con urgencia el expulsado o denostado *poieos*. Reclamaría una nueva razón desposeída de las lógicas mercantiles, contraria a los dispositivos de imposición neoliberal, una razón no hegemónica... tal vez, por ello, una razón débil, o lo que es lo mismo, *la razón de los débiles*.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. (Serrano de Haro, A., trad.) Madrid: Editorial Caparrós.
- Argullol, R. (2014). La cultura enclaustrada. *Diario El País*.
- Bachelard, G. (1978). *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*. (Vitale, I., trad.) México: FCE.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos políticos. Antología*. Colección Clásicos del Pensamiento Crítico. Madrid: Ed. Los Libros de la Catarata
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Gijón: Júcar.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo xxi Editores, Clacso.
- González Placer, F. (2000). Sobre educación. El amor como desafío a nuestra identidad. En Téllez, M. (comp.): *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

³ Sobre el desarrollo del pensamiento complejo y el subyacente impacto transformador de lo pedagógico, será ineludible motor referencial los trabajos de Edgar Morin. Ver algunas fuentes en las referencias bibliográficas.

- Meirieu, PH. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (Es- trach, N., trad.) Barcelona: Editorial Laertes.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. (Cóndor, M., trad.) Madrid: Ediciones Siruela.
- Téllez, M. (comp.). *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.