

# Educación y mundo común. Consideraciones intempestivas en torno a una fórmula



Fernando Bárcena

Universidad Complutense de Madrid

[fernando@edu.ucm.es](mailto:fernando@edu.ucm.es)

Fecha de recepción: 11/08/2016. Fecha de aceptación: 19/09/2016.

## Resumen

La plena participación del individuo como sujeto cívico es una de las ideas que más interés ha suscitado en pedagogos, teóricos y filósofos de la educación. Así, se ha dicho que escuela es la puerta de acceso al pleno ejercicio de la competencia ciudadana. Con el auge de la llamada *sociedad del aprendizaje*, la insistencia en la función democrática de la educación escolar se ha visto acompañada por un cúmulo de demandas a la educación, provenientes de la sociedad y el mercado, cuyo efecto más inmediato es una sensación de asfixia tal sobre el aprendizaje, la creación y el pensamiento, que vuelve irreconocible el antiguo enlace entre la experiencia de la educación y el acceso a un mundo común. Cuando sólo se enseña y transmite lo que tiene demanda social la erosión de la educación como experiencia impredecible de formación (*Bildung*) resulta inevitable. No resulta extraño, entonces, que algunos filósofos hayan puesto el acento en el hecho de que quizá las medidas políticas derivadas de tales exigencias conduzcan a una versión domesticada de la democracia, en cuyo seno toma su asiento la fórmula *no hay democracia sin participación*, cuya lógica se pretende analizar críticamente en este ensayo.

## Palabras clave

Educación  
mundo común  
Participación  
democracia cultural  
filosofía

## Abstract

The full participation of the individual as a civic subject is one of the ideas that has aroused more interest in pedagogues, theorists and philosophers of education. Thus, it has been said that school is the gateway to a full exercise of civic competence. With the rise of the so called *Learning Society*, the insistence on the democratic function of school education has been accompanied by a set of demands on education, coming from society and the market, whose most immediate effect is a feeling of such a suffocation on learning, creating and thinking, that makes the old link between educational experience and the initiation to a common world become unrecognizable. When the only thing to transmit is that which is socially demanded, the erosion of education as an unpredictable experience of *Bildung* turns out unavoidable. Not surprising, then, that some philosophers have placed emphasis on the fact that perhaps the policy

## Key words

Education  
common world  
participation  
cultural democracy  
philosophy

measures derived from such demands lead to a domesticated version of democracy, within which the formula no democracy without participation, whose logic it is aimed to be critically analyzed in this essay, takes its seat.

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan cuál es el auténtico sentido originario y la materia fundamental de tu ser, algo que en modo alguno puede ser educado ni formado y, en cualquier caso, difícilmente accesible, capturable, paralizable; tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. (Nietzsche 2006:40-41)

## A modo de introducción

Se ha dicho que lo contemporáneo es lo intempestivo. Esta afirmación, que recoge Agamben (2001:17) de un breve apunte de un curso de Roland Barthes en el Collège de France (Barthes, 2003:48), conecta directamente con las «consideraciones intempestivas» de Nietzsche. En *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, la segunda de ellas, Nietzsche dice pretender ajustar cuentas con su tiempo para tomar posición respecto del presente. Leamos:

Esta meditación es también *intempestiva* porque intento comprender algo de lo que con razón se enorgullece este tiempo, su cultura histórica, como algo perjudicial, como defecto y carencia de esta época (2003:38-39).

Comentando estas palabras, Agamben sugiere que Nietzsche sitúa su pretensión de actualidad y contemporaneidad respecto de su presente mediante una desconexión y un desfase, a través de una distancia con respecto a su propio tiempo, con el que no coincide. El gesto nietzscheano no tiene que ver con una actitud de nostalgia; simplemente indica que la condición de ser contemporáneos establece una relación singular con el propio tiempo, “que se adhiere a éste y, a la vez, toma distancia; más exactamente, es *esa relación con el tiempo que se adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo*” (Agamben, 2001: 18).

He querido hacer resonar en el subtítulo de este texto las consideraciones intempestivas de Nietzsche -pese a lo pretencioso de mi propio gesto- precisamente porque de lo que se va a tratar aquí es de apuntalar cierta distancia con respecto a la contemporaneidad educativa -con respecto a nuestro presente educacional, por así decir- a través de la revisión de la lógica que sostiene una bien conocida fórmula: *no hay democracia sin participación*. El asunto que deseo tratar tiene que ver con cierto desahucio contemporáneo de la idea de la educación -cuyo trasfondo histórico remite tanto a la palabra griega *Paideia*, como a la noción de *Bildung* (formación), la cual parece designar de un modo intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego del término, al incluir tanto la configuración artística y plástica y la imagen o idea de tipo normativo que se cierne sobre la intimidad del artista- y, también, con cierta interpretación del papel que la (transmisión de la) *cultura* desempeña en la *política*; tiene que ver con ciertas alianzas entre la educación (entendida como instrucción escolar), la cultura y la política de Estado; tiene que ver, en fin, con lo que el filósofo Alain Brossat (2016) ha denominado *democracia cultural*, cuyo sentido estaba bien descrito a finales del siglo XIX en *Las conferencias sobre el porvenir de nuestras escuelas* de Friedrich Nietzsche.

La tesis de este escrito de Nietzsche insinuaba la existencia de dos corrientes de acción aparentemente contrapuestas, pero igualmente perjudiciales y concordantes

en sus resultados: por un lado, la tendencia a la máxima *extensión de la cultura* y, por otro, la tendencia a *disminuirla y debilitarla*. Según Nietzsche, se trata de llevar la cultura a ambientes cada vez más amplios, hasta abandonar sus antiguas pretensiones de soberanía, para ponerse al servicio de la forma de vida del Estado (2001:24). De acuerdo con Brossat (2006), lo que este autor denomina *democracia cultural* no sería otra cosa sino un fenómeno paralelo y, a la vez, vinculado a la democracia *sanitaria* o *inmunitaria*: un sistema global de atención y cuidado permanente de los individuos (y las poblaciones), del cual se esperan constantes protecciones, cada vez más extensas e intensas. Este gobierno cultural sirve de cobertura a la llamada sociedad del aprendizaje, una sociedad dentro de la cual el impulso a aprender permanentemente y educarse a lo largo de toda la vida (*Lifelong Learning*) erige al aprendiz en un sujeto funcional y orientado al *éxito*, aunque al mismo tiempo alumnizado e infantilizado: un *aprendiz eterno* (Bárcena, 2012).

La conexión entre dicha sociedad del aprendizaje y la economía es más que evidente. El premio Nobel de economía Joseph E. Stiglitz (2016) lo señala claramente en su último libro: observar las políticas económicas a través de las lentes del aprendizaje ofrece una perspectiva diferente sobre muchos asuntos que hoy resultan cruciales, pues, para bien o para mal, las políticas gubernamentales tienen efectos directos e indirectos sobre el aprendizaje. Hay que seguir insistiendo en la importancia de un *aprender haciendo* (*learning by doing*, el viejo lema del pragmatismo americano, pero ahora renovado). De este modo, no hay duda de que *la única manera* de aprender lo que se requiere para el crecimiento industrial es potenciar el sector industrial. Hay que apostar por la competitividad. Educación y tecnología como pilares fundamentales de la igualdad. Y como educación y tecnología van de la mano, la *red* es la plataforma de la sociedad del aprendizaje. Ni se duda del hecho de que la eficacia del genuino aprendizaje genuino, el aprendizaje permanente, depende de si sabemos aprovechar las potencialidades de la red para conectar, comprometer, hacer participar, hacer interactuar tanto a estudiantes y a educadores para facilitar el acceso a los conocimientos y recursos colectivos, dice John Chambers, presidente de Cisco Systems: “La cuestión es adaptar. A pesar del importante papel que cumplieron y seguirán cumpliendo los sistemas educativos tradicionales, estos ya no bastan para satisfacer las crecientes y cambiantes necesidades de aprendizaje del mundo” (Chambers, 2010: 2). Educación, economía y competitividad. No hay otra.

Hemos entrado de lleno en una nueva cultura y en un nuevo lenguaje del aprendizaje, que ha pulverizado un lenguaje de y para la educación como experiencia de formación, que únicamente facilita una comprensión *económica* del proceso educativo y que supone que el aprendiz sabe de antemano lo que necesita y desea, siendo el mercado educativo quien le proporciona y satisface sus necesidades. Para completar esta lógica, el nuevo lenguaje económico del aprendizaje torna difícil, cuando no imposible, proponer otras cuestiones y contenidos que no sean los formulados en términos de lo que los clientes o el mercado desean y dictan (Biesta, 2006). Como dice Jan Masschelein:

La noción de aprendizaje (y de aprender a aprender) ha llegado hoy a ser la noción central en el discurso educativo y sociopolítico. Por una parte, el aprendizaje tiene que ser considerado como la actividad socialmente más importante de la que depende la supervivencia de los individuos y la sociedad. Por otro lado, la misma realidad pedagógica es objetivada en términos de aprendizaje (y no en términos de *Bildung*, por ejemplo) (2001:12).

¿Quién se va a oponer a este discurso autoblindado sin colocarse, de inmediato, en las filas de los desertores del progreso, es decir, sin ser un reaccionario conservador? Intentémoslo, sin embargo. La *Paideia* de la época helenística, que operaba sobre el *éthos* para *armonizar* nuestras acciones con el orden del mundo, perseguía curar al

alma de sus inquietudes y fragilidades y estaba estrechamente conectada con el cultivo o el *cuidado de sí*, en principio una tarea destinada a los ciudadanos libres y privilegiados y poco a poco extendida como una exigencia para todos. La misma medicina helenística era, también, como ha mostrado Jaeger (1981: 784), una cierta *Paideia*, una educación en la que el hombre aprendía a tratar consigo mismo y a cuidarse de los padecimientos de su cuerpo y de su alma a través de la razón, la reflexión, el pensamiento, la meditación. Una educación que era, dicho en términos modernos, una especie de psicoterapia (Starobinski, 2012:26).

La melancolía, por ejemplo, encuentra su tratamiento en una invocación, que la educación haría posible, a una disciplina del cuerpo y del alma más conveniente. Los médicos (que sanan el cuerpo) y los filósofos (que atienden el alma) se unen en esta compleja tarea. Pero hay también una pedagogía. El melancólico, aunque su padecimiento sea un mal cuya causa inmediata se interprete exclusivamente en términos de un mecanismo somático, tiene su causa más lejana en la propia conducta que el sujeto mantiene consigo mismo; de ahí, las constantes apelaciones que en la medicina griega encontramos a la necesidad que el enfermo tiene de dejarse instruir por el médico, que hace las veces de educador.

Pero la melancolía ha sido pensada asimismo como un exilio que padecen quienes se duelen por los malestares del mundo y de su tiempo, con el que no coinciden plenamente. Los melancólicos son una especie quejumbrosa que en su particular exilio piensan, reflexionan, como pretendiendo curarse con ello, aunque al mismo tiempo retroalimentan su *mal-humor* leyendo y escribiendo, meditando. En su lamento por lo que les duele y les afecta, piensan y, en su pensar, juzgan y establecen su crítica. Devienen contemporáneos. Wolf Lepenies (2007) ha descrito el nacimiento de esa especie que se queja poniendo el acento en la necesidad que el intelectual melancólico tiene de justificar su exilio del mundo, cuando el mundo ya no quiere saber nada de él.

Como efecto del avance de la ética protestante, la *vida activa* se convierte en un ideal del comportamiento, quedando la *vida contemplativa* marginada a un segundo plano. Es entonces cuando quienes habitan un alma melancólica tienen que justificarse haciendo visible su condición y es, también, cuando la melancolía deviene un problema político. Es en este sentido que la modernidad capitalista se convierte en la panacea contra la melancolía -el melancólico hace de la desdicha del mundo un cierto fundamento de su existencia-, y la modernidad, lo sabemos, requiere un presente sin lágrimas y sólo cree en proyectos. El melancólico puede reflexionar, alimentar su pena leyendo y escribiendo, pensando, pero no actuando. La acción le está prohibida. Esa melancolía es una *pasión*, una *pasión del espíritu*, y a ella la *civilización* opone el control de las pasiones -la pretensión de que las emociones se pueden educar-, porque hay sentimientos indeseables o simplemente corregibles. Hay en todo esto algo contradictorio, pues el melancólico, retirado del mundo, tiene como única salida un *sueño*: crear una utopía que, al mismo tiempo que está destinada a curar su melancolía, acabará por proscribirla. La utopía es la terapia del melancólico, el bálsamo que acabará con ella. La interioridad y la huida a la naturaleza son las consecuencias del distanciamiento con respecto a una sociedad que no nos dice nada y a la que nosotros nada tenemos que decirle ya. Curiosamente, mientras Walter Benjamin sugería *organizar nuestro pesimismo*, y cuyas armas son los libros, la escritura y la reflexión, el nazi Goebbels se refería a la necesidad de *organizar el optimismo*; su lema era claro en sus términos: *Kraft durch Freude*, ¡La alegría nos da fuerza! Lo que amenaza todo sistema es la tristeza del melancólico, que se alimenta pensando y leyendo.

Sobresale, entonces, de este trasfondo histórico, un vínculo entre la educación (como *Paideia*) y la cura, la sanación de las fragilidades del ánimo, pero también un nexo entre la tristeza del pensamiento (la melancolía) o entre el pensamiento (que detiene la acción

y nos aparta de la actividad en el mundo) y la posibilidad de la crítica. Pero hay algo más. El *paidogógos*, el pedagogo griego, que era el esclavo encargado de acompañar a los jóvenes a la escuela, tiene el encargo de vigilar de su buen comportamiento del joven. Era un vigilante de sus buenos modales y ejercía una especie de vigilancia moral: castigaba y domaba lo torcido. Los *didáskoloi*, que se presentaban como sofistas, eran los maestros encargados de la transmisión de los saberes. Toda la *Paideia* griega se basaba en una especie de doble paternidad, en virtud de la cual los padres carnales hacían entrega de sus hijos a la influencia de los *psicagogos* (los cuidadores y guías del alma de los jóvenes), que asumían una paternidad espiritual con ellos. Con el pretexto de la *Paideia*, van surgiendo por toda Grecia escuelas de todo tipo que son, para bien o para mal, auténticos espacios apartados del ritmo cotidiano de la *polis* (un lugar liberado de los demás asuntos y obligaciones) donde esos jóvenes se adiestran en la receptividad discipular mediante un cierto sedentarismo y siendo pasivos más bien que activos, una pasividad que pone en el centro de todo la necesidad del silencio y de la escucha. Es como si en las escuelas naciese el ser humano sedentario, en el sentido pedagógico y escolar del término. Es como si, según dice Sloterdijk, eso que se hace en la escuela, eso que es recibido por los discípulos a los pies de sus maestros -la cultura- fuese “en buena parte un sedante no-químico: a la vez ayuda para poder permanecer sentado y consecuencia de la relación con el mundo en postura sedante” (Sloterdijk, 2013:79).

Imposible pensar la educación hoy sobre este decorado. Estas referencias han desaparecido completamente del panorama actual. Y no es posible, como tampoco sería deseable en muchos sentidos, que ese mundo regresase a nuestros días. Pero nos inspira. Lo único que interesa ahora es el desarrollo de capacidades, aquello que puede acoger el individuo convertido en mero receptáculo de habilidades. La educación se convierte en mero modelamiento. Todo tiene que ver con el cambio de actividad constante, con la compulsión a una especie de acción obsesiva que busca transformar cosas, entornos y realidades, y con la participación: palabra mágica y significante despótico.

Este es el marco, muy resumidamente expuesto, en el que las siguientes consideraciones aspiran a insertarse. Mi propósito no es otro que, partiendo de la mencionada fórmula, ofrecer un conjunto de reflexiones que no son sino una especie de ejercicio filosófico sobre la educación, un ejercicio de pensamiento. Mi punto de vista es el de una filosofía de la educación, la disciplina a la que me dedico. Quiero revisar la lógica que subyace a la mencionada fórmula, volver sobre ella y repararla, como cuando el estudiante revisa, no sin angustia, sus notas y apuntes, los textos y los libros antes del temible examen. Pero se trata de algo *más*. No simplemente repasar -volver a fijar lo supuestamente ya anclado en la memoria, para comprobar que todo está en su sitio-, sino de explorar el asunto con una mirada más crítica. O sea, se trata, simplemente, de pensar. Criticar es juzgar, discernir, separar, establecer un juicio: pensar. O el pensamiento es crítico o no lo es.

## 1. Una fórmula

En el año 1871, la escritora George Eliot (Mary Anne Evans) publica su novela *Middlemarch. Un Estudio de la vida de provincias*. En un momento determinado de la obra asistimos al diálogo entre dos personajes en los que uno de ellos, Casaubon, cuyas ambiciones intelectuales carecen en el fondo de profundidad, se queja en unos términos bien precisos de ciertas erróneas decisiones adoptadas por su sobrino:

¿Qué piensa hacer su sobrino en la vida, Casaubon? -dijo el señor Brooke.

...como profesión, digo...

La respuesta a esa pregunta es dolorosamente incierta. Al terminar sus estudios en Rugby no quiso ir a una universidad inglesa, donde yo le hubiera mandado con gusto, y eligió lo que debo considerar como una forma anómala de estudio en Heidelberg. Y ahora quiere volver al extranjero, sin ninguna meta específica, salvo el vago propósito de lo que él denomina cultura, en preparación para no se sabe bien qué. Se niega a escoger una profesión (Eliot, 2011: 154).

El sobrino de Casaubon se niega a escoger una profesión en beneficio de lo que podríamos llamar un *viaje de formación*, con el vago propósito de obtener lo que él denomina cultura. Cuando al leer la novela de Eliot reparé en este fragmento me dio que pensar algunas cosas.

Tenemos, por supuesto, un siglo XIX caracterizado por grandes cambios sociales, políticos y artísticos, un siglo en el que la ciencia y la economía se alimentan mutuamente, y un siglo en el que el romanticismo dará paso a la época victoriana. Pero, al leer el fragmento citado, yo pensaba en ese joven que, en vez de escoger una profesión, por alguna razón decide salir, ir afuera, viajar, es decir, adquirir cultura y, probablemente, seguir formándose. Y consideré si este fragmento que tanto me llamaba la atención no tenía alguna clase de relación con nuestra época, al menos en un aspecto: en el enlace que se quiere establecer entre la educación superior y el ejercicio de una profesión, el desempeño profesional, en definitiva, el acceso al mercado laboral. El asunto es viejísimo y muy conocido. ¿Es tarea esencial, si no única, de la formación superior y universitaria la enseñanza de las profesiones? Podemos plantear la cuestión de otra manera, quizá de un modo más general: ¿debemos permitir la existencia de ese espacio llamado escuela si y solo si atiende debidamente al cúmulo de demandas que provienen del mercado y de la sociedad, que la obliga a una adaptación constante a sus exigencias? ¿Tiene que reducirse la experiencia educativa a una respuesta a las demandas sociales siempre cambiantes? Algunas de las solicitudes que se le hacen a la escuela son muy conocidas por todos: la escuela debe centrarse más en el estudiante; debe esforzarse en el talento y la capacidad de liderazgo de los aprendices; debe ser más responsable con el mercado laboral; debe ser más sensible con las necesidades de la sociedad y del entorno social; debe motivar más a los alumnos; debe atender al bienestar de los estudiantes; debe ofrecer resultados basados en evidencias, y un largo etcétera.

Estas y otras reclamaciones que se le hacen a la escuela la alejan cada vez más de la pretensión de hacer de ella un lugar suficientemente separado de la familia, el mercado y la sociedad donde el joven, mediante el estudio, tenga la oportunidad de acceder a un mundo común y *participar* y encontrarse con su herencia intelectual y moral. Así, pues, al fragmento que he citado de la novela de Eliot, no sé si justificadamente o no, lo ponía yo en relación con el desahucio contemporáneo de la idea de la educación entendida como una experiencia de formación (y recordemos que educación deriva de una palabra latina, *educere*,<sup>1</sup> que significa *salir afuera*, viajar, ponerse en movimiento, salir al mundo). De este modo, la actual expropiación de la idea de la educación con respecto a la antigua idea de la formación (*Bildung*) me parecía que algunas otras referencias, muy estimadas por mí, sonaran como un jerga extraña y completamente obsoleta. Por ejemplo, las siguientes palabras del filósofo Michel Oakeshott:

Todo ser humano nace siendo heredero de un legado al que sólo puede acceder mediante un proceso de aprendizaje. Si esa herencia fuera un patrimonio compuesto por bosques y prados, una villa en Venecia, un terreno en Pimlico y una cadena de tiendas en un pueblo, el heredero esperaría heredarlos automáticamente después de la muerte de su padre o al alcanzar una determinada edad. Se la traspasarían abogados y lo máximo que se esperaría de él sería un reconocimiento legal. Pero esta herencia a la que me refiero no es precisamente

1. Es esta una palabra muy sugerente, al combinar significados relacionados tanto con el viaje como con las nociones de elevación, crecimiento y asistencia a un parto. Agradezco a Fernando Fuentes Megías la atenta lectura de este texto, que me ha permitido incorporar algunas de sus agudas observaciones y diversas matizaciones en mis argumentos.

así; y, de hecho, no es así exactamente como la imagino. Todo ser humano nace siendo heredero de un legado de logros humanos; una herencia de sentimientos, emociones, imágenes, visiones, pensamientos, creencias, ideas, interpretaciones, iniciativas intelectuales y prácticas, lenguajes, relaciones, organizaciones, cánones y máximas de conducta, procedimientos, rituales, habilidades, obras de arte, libros, composiciones musicales, herramientas, artefactos y utensilios; en resumen, lo que Dilthey denominó un *geistige Welt* (mundo espiritual) (2009:69).

Estoy queriendo decir que el conjunto de demandas que hoy se le hacen a esa institución llamada escuela está produciendo una confusa proliferación de discursos sobre la educación que literalmente producen una auténtica sensación de asfixia, como observa Marina Garcés en uno de sus ensayos:

La insuficiencia de las instituciones académicas actuales, ahogadas en un proceso de mercantilización y de nueva burocratización [...] está produciendo una verdadera asfixia sobre el aprendizaje, la creación y el pensamiento. Sólo 'se oferta' lo que puede ser evaluado positivamente, sólo se enseña lo que tiene suficiente demanda, sólo se escribe lo que puede obtener el correspondiente índice de impacto, sólo se crea lo que el mercado acoge (2013:85-86).

En un contexto así, la pregunta por el sentido del aprender y de la educación adquiere, de nuevo, toda su relevancia y justificación. Al mismo tiempo, compromete otras, y también nuevas, formas de participación social, política y cultural. Pero retrocedamos un momento en el tiempo, para explicar mejor lo que con estas palabras deseo sugerir.

Desde el siglo XVIII, el acceso a ese lugar llamado escuela (un lugar donde se supone que la gente se instruye, estudia y aprende cosas) es lo que, pretendidamente, autoriza al sujeto escolarizado a ejercer su plena competencia ciudadana. Esto significa que es misión de ella dotar a *todos* los aprendices de una sólida cultura cívica mediante una instrucción gratuita, pública y universal. Recordemos, por ejemplo, que en su informe "Sobre la instrucción común para los hombres", de 1791, Condorcet ya decía que «lo que este hombre ilustrado, activo, animado por el deseo de saber o la necesidad de pensar haría para sí mismo, la instrucción pública, preparada para los hombres, debe hacerlo para todos» (Condorcet, 2001:173). Con el auge de la llamada "sociedad del aprendizaje" (*Learning Society*) esta defensa y promoción de la democracia ha reforzado sus vínculos con la educación y se ha insistido reiteradamente en la necesidad de promover la función democrática de la educación escolar a través de la producción de competencias para una ciudadanía y la participación democráticas. Se supone que la educación escolar es un dispositivo esencial para reducir el *déficit* democrático y participativo.

Algunos filósofos de la educación, sin embargo, han puesto el acento en el hecho de que quizá "esas infraestructuras y esas medidas políticas conducen a una versión domesticada de la democracia" (Simons y Masschelein, 2001:107). Una vez adquirido el control de la fuerza a través de la máquina con la segunda revolución industrial, y de la información con la tercera, sólo queda domesticar, lo que se ha logrado con gran sutileza, los procesos de subjetivación a través precisamente de la educación, y más específicamente, de una educación cívica cuyo propósito es producir ciudadanos dóciles perfectamente adaptables a las exigencias de la sociedad. Lo que debía ser una herramienta de *e-ducación* -de salida al mundo- se transforma en un artefacto de control biopolítico

Es en el seno de esta democracia domesticada donde toma su último asiento una fórmula sobradamente conocida: *No hay democracia sin participación*. Participación *activa*

del ciudadano, se subraya, y participación ilustrada, culta, cultivada, cuyo aprendizaje compete hacer posible a la escuela. He aquí un lugar común que congrega toda clase de discursos y propagandistas.

## 2. De la crítica

“Para decir bien hay que pensar bien”, dice el maestro Mairena (Machado, 2003:123): elegir temas esenciales que capten toda nuestra atención y toda nuestra pasión. Toda mi atención está centrada en la idea de la formación y en el saber o discurso que la piensa: la pedagogía. No se trata de hacer acusaciones gratuitas ni proceder con abstractas generalizaciones. Pero sí es cierto que algunas modalidades discursivas de la pedagogía han servido de cobertura a la extensión de la fórmula cuya lógica pretendo revisar aquí.

Para empezar, ya sé que muchos de mis colegas consideran que la pedagogía, como saber acerca de la educación, es una ciencia, y que la educación, como práctica o como actividad, una técnica y una profesión. Yo creo que se trata más bien de un cierto arte, de una experiencia, en el sentido de un ensayo, tentativa, experimentación, etc. Hay, indudablemente, un cierto abuso de la palabra *experiencia* en educación, convertida muchas veces en una especie de significante despótico, hasta el punto que a algunos de nosotros nos hace pensar si merece la pena seguir empleándola para describir lo que queremos decir con ella cuando la empleamos para hablar de lo que queremos decir cuando empleamos la palabra educación. En todo caso, no está de más insistir en que una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado, sin suponer que dicha transformación tenga connotación moral alguna. Es algo que uno hace solo, es decir, que le pasa a alguien y que, al mismo tiempo y en algún momento, necesita escapar de la pura subjetividad para que otros puedan, de alguna forma, cruzarse con ella y quizá atravesarla a su modo. No es lo mismo nombrar la educación con unas palabras o con otras. Con las palabras hacemos mundos y con ellas nos pasan cosas. No es lo mismo, por ejemplo, nombrar una parcela de saber a transmitir en un contexto universitario como *asignatura* que con la palabra -verdadera unidad bancaria de medida- *crédito*. La experiencia está más cerca de lo que pasa con la vida que de la práctica, entendida en su sentido más pragmático y utilitario. Y está muy cerca de lo que (nos) pasa con lo que hacemos y producimos. Tiene que ver con la idea de la prueba y con cierta idea del padecer, en el sentido del soportar. Estar en algo mucho tiempo, insistir una y otra vez en el mismo gesto, repetir, demorarse largo tiempo en algo: todo eso tiene que ver con la experiencia. Aparentemente, nadie tiene por qué discutir la importancia de la frase “aprender a lo largo de la vida”. Pero observemos por un momento la diferencia sustancial que existe entre ese lema del aprendizaje permanente y las siguientes palabras de Foucault en su comentario de algunos textos de Séneca:

La vida entera es una educación. Y la *epimeleia heautou* (cuidado, inquietud de sí), llevada ahora a la escala de la totalidad de la vida, consiste en que uno va a educarse a sí mismo a través de todas las desventuras de la vida [...] Debemos educarnos perpetuamente a nosotros mismos, a través de las pruebas que se nos envían y gracias a esa inquietud de sí mismo que hace que las tomemos en serio. Nos educamos a nosotros mismos a lo largo de toda la vida y la formación es la primera característica de la vida como prueba (2015:210).

La vida como prueba, frente a la vida como labor o como trabajo, podríamos decir. La vida en su vulnerabilidad y no solamente en su intención de éxito: “En la vida -decía Deleuze- hay una especie de torpeza, de fragilidad física, de constitución débil, de tartamudeo vital que constituye el encanto de cada uno. El encanto, fuente de vida; el estilo, fuente de escritura” (Deleuze y Parnet, 2004:9).



Es de acuerdo a esta convicción, que la vida es una constante prueba, y que la condición humana es frágil, desde donde se entiende la actividad filosófica, más que como una ciencia o una doctrina, como un auténtico arte de vivir, como una forma de vida o como un ejercicio espiritual, como nos ha enseñado a pensar Pierre Hadot (2006). Un arte de vivir hoy banalizado por algunos supuestos filósofos del arte de vivir que consideran que la felicidad es algo que el hombre -otro rasgo de nuestra contemporaneidad- puede alcanzar por sí mismo si sigue obediente algunas recetas convenientemente administradas de los filósofos antiguos. Como si lo que se llama *felicidad* fuese algo que tiene que ver con el dominio y la competencia. Basta un breve análisis etimológico de esta palabra, en distintas lenguas, para observar que la felicidad tiene que ver, por el contrario, con la ausencia de control de los seres humanos sobre su propia vida, que está sometida al azar, a la contingencia y a los acontecimientos.

Cuando afirmo, entonces, que pensar, en el sentido filosófico del término, es establecer una crítica, lo que quiero indicar es que el pensamiento -y es eso en lo que consiste hacer o practicar filosofía- consiste en *desplazar* las cosas de su lugar habitual (y los conceptos ya establecidos): un ejercicio de desfamiliarización. Y digo que este ejercicio de la crítica proviene de una especie de estado clínico: no hay crítica sin clínica, sin dolor, sin padecimiento ni sufrimiento (Deleuze, 1996). Pensar es repensar como consecuencia de una afectación, del cuerpo y del alma. Así como la ciencia, que reúne todos los optimismos y todas las esperanzas, parte de problemas ya constituidos como tales, a los que trata de dar una solución, el género de ejercicio filosófico en el que estoy pensando, y que atrae a toda suerte de melancólicos, lo que hace es convertir algunas cuestiones en problemas: su ejercicio es la problematización, y nada bloquea más al pensamiento como la determinación de un asunto como un problema ya constituido como tal. Pero subrayemos este rasgo: un estado de «pasividad» debe caracterizar al melancólico; poetas y filósofos son seres melancólicos precisamente debido a una pasividad e inacción que permite un estado de contemplación y de iniciación, siguiendo la estela de Orfeo (Hadot, 2004). Los iniciados en los misterios filosóficos deben estar pasivos, hacerse con las cosas, decía Aristóteles, colocándose frente a sí mismos en una suerte de *estado interior* que se caracteriza por la «pasión» y por el *sufrimiento*. Tienen que *padecer* las cosas, y no tanto comprenderlas racionalmente. Deben padecer -y no solo descubrir- la verdad.

Como práctica «educativa», entonces, lo que la filosofía en la que estoy pensando plantea es que educar no es alcanzar la felicidad -el dominio individual sobre el azar que altera la vida- ni adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar que remueve el deseo de seguir pensando para hacerlo de otra manera. Educar es iniciar en un desplazamiento, en un viaje, en una salida al exterior que nos expone (Garcés, 2015:75). Esta actitud crítica supone un cierto distanciamiento de nosotros mismos, una crítica permanente de lo que somos, de lo que decimos, pensamos y hacemos, y de nuestro tiempo. Una interrogación de nosotros en relación con nuestra actualidad (no con las *actualidades* o *novedades*), sobre nuestra relación con el presente, en definitiva (Foucault, 1994:572-573). No hay dos esferas de tiempo separadas -el tiempo de la crítica y, después, el tiempo de la transformación-, ni una separación de actividades: los que establecen la crítica y los que hacen las reformas y producen las transformaciones. Más bien, toda reforma es el resultado de un proceso en el que siempre hay desacuerdo, conflicto, enfrentamiento, lucha, resistencia.

Estos son los elementos que voy a tener en cuenta para, en lo que sigue, tratar de pensar la lógica que subyace a la fórmula *no hay democracia sin participación*, lo cual, a estas alturas, también significa que no hay democracia sin un aprendizaje a lo largo de toda la vida para esa participación, como si la escuela fuese el lugar, el único en realidad, que nos habilita para el ejercicio de la competencia ciudadana.

### 3. Educación y dulzura democrática

Una de las primeras condiciones para la *emancipación*, en el sentido de ser capaz de pensar de acuerdo a la propia razón, era, de acuerdo con el discurso de los revolucionarios franceses, la educación universal y común a todos, como ya se ha dicho. Así, Condorcet proponía en 1791 que los docentes no den cuentas a ninguna autoridad administrativa (sólo a la Asamblea Nacional) y que no tuvieran más guía que la propia razón (de nuevo, crítica). El proyecto pedagógico queda así vinculado a un modelo político que se sustenta en las pretensiones de una democracia viva y más bien directa. Esa era la aspiración. Como si la adquisición de conocimientos básicos no se pudiera separar de un movimiento mediante el cual la masa plebeya está llamada a convertirse en un «pueblo político» que moviliza el principio de su propia emancipación.

La instrucción escolar es, pues, el requisito indispensable para adquirir la cultura cívica, que es la puerta de entrada, o la habilitación esencial, para la participación cívica. En consecuencia, la enseñanza tiene que ser, además de general y universal, *permanente*, para que se reduzca la distancia entre los que *no son nada* y los que *lo son todo*. Por eso, la enseñanza está destinada a fundar las condiciones de la igualdad. De este modo, la educación forma parte de un dispositivo estrictamente político; y por eso las instituciones no pueden separarse de los ciudadanos: la democracia siempre ha de estar activada, permanentemente en curso. Educación constante, democracia siempre viva, igualdad, pero, al mismo tiempo, autonomía: no seguir más guía y autoridad que la propia razón, y supresión de la figura del maestro.

En las últimas décadas del siglo XIX el proyecto de Condorcet se ve desbordado por los de Jules Ferry, ministro de instrucción pública, con el cual la idea de la Ilustración en el conjunto del cuerpo social da paso a la instalación de un dispositivo estatalizado cuya característica es volver indiscernibles los objetivos del saber y los del poder (Guizot, 2000). El objetivo es arrancar de las manos de la Iglesia la instrucción, de modo que el Estado pueda hacerse enteramente cargo del asunto: su tarea es la producción (estatal) del ciudadano. Ahora bien, este propósito no es desinteresado. La motivación es, por supuesto, política, pues la optimización de las capacidades de la masa es condición indispensable para cambiar el régimen de la política.

La fórmula *no hay democracia sin participación* tiene este trasfondo histórico y adquiere hoy todo su significado desde un modelo político que *gobierna a los vivos*, por decirlo con Michel Foucault, a través del dispositivo de igualdad de una instrucción pública y universal para todos (2016). Una instrucción que aspira a extenderse menos por su interés por la instrucción y por los sujetos que por amor a una política que busca abandonar su antiguo anclaje conservador (en la Iglesia o en el Antiguo Régimen). Este es el punto a destacar: la alianza entre política de Estado y cultura. Esta alianza crea las condiciones para la aparición de un dispositivo de participación que, lejos de expresar una individualidad, una singularidad de la acción y una subjetividad, denota agregación igualitaria, obsesión consensual, ausencia de división y, por tanto, la genuina pluralidad sin la cual la política termina desapareciendo. Dicha *democracia cultural* no es sino una *vuelta de tuerca* más de la biopolítica, una política que ha devenido pospolítica: una esfera donde se ha pasado de un régimen donde la libertad estaba definida como una potencia indeterminada e indeterminable a otra -la de las libertades- cuyo catálogo ha de desarrollarse incesantemente al mismo tiempo que se exige su constante protección y garantía. Un régimen en el que cosas tales como la tolerancia funciona por medio de la indiferencia, la suspensión del juicio y la facultad común de pensar por uno mismo. Un régimen en el que las *diferencias* son correctas siempre a condición de que no atenten contra las reglas del juego social, político y económico. Entonces, “solo será susceptible de atribuirse la etiqueta ‘cultura’ a todo aquello que pueda entrar en el engranaje del gobierno de los vivos por medio de la

cultura, aquellos que pueda contribuir a formar a la masa culturizada. Se rechaza, en cambio, lo que produce un efecto de disensión política e insoportable para el poder” (Brossat, 2016:168-179).

En su complejo estudio *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Richard Sennett sugiere que pensemos hasta qué punto la sociedad moderna está produciendo un nuevo tipo de personaje -el ciudadano-, un individuo proclive a reducir la ansiedad a la que da lugar la experiencia de la diferencia, sea ésta de índole social, religiosa, política, racial o religiosa. Al mismo tiempo que se distribuye por todas partes el lema de la atención y respeto a la diversidad, mediante discursos pedagógico-normativos de todo tipo, se generaliza la necesidad individual de evitar las excitaciones producidas por diferencias profundas. Lo que inevitablemente conduce a una incesante homogeneización cultural, del gusto, de la vestimenta, la comida rápida, la música popular, etc. Y es que “la afirmación ‘todos somos básicamente iguales’ expresa una visión del mundo que busca la neutralidad. El deseo de neutralizar la diferencia, de domesticarla, surge [...] de una ansiedad relativa a la diferencia, que se entremezcla con la cultura económica del consumidor global” (Sennet, 2012: 22).

Si la política divide, la cultura reúne, aglomera e iguala. Así, como escribió el antiguo ministro de cultura y comunicación francés Renaud Donnedieu de Vabres en un artículo publicado en *Le Monde* el 9 de julio de 2004, el proyecto europeo funda su promesa en la cultura, de modo que “más allá de una ambición colectiva que responde, claro, a la salvaguarda de intereses bien comprendidos, lo que une a los europeos, lo que les hace reconocerse como tales, es la cultura” (Donnedieu de Vabres, 2004). La cultura es definida como una dimensión positiva del pasado -herencia, legado, patrimonio civilizatorio- capaz de *aglomerar, integrar, reunir*. Un auténtico dispositivo capaz de producir y sostener una forma política, hasta el punto que la escuela será, y no otra cosa, que la puerta de entrada a la ciudadanía, el sistema de habilitación fundamental para adquirir la cultura cívica que permita la participación legítima del ciudadano: concepción del ciudadano participativo como una producción estatal. Una producción que hace de su educación no un impulso desinteresado, pues la optimización de capacidades de la masa es la condición indispensable para que pueda ser eficazmente dirigida y gobernada: “Se trata de hacer efectiva la ficción de una masa que ha llegado a la mayoría de edad” (Brossat, 2016:104). Este vínculo entre adquisición de saberes y capacitación ciudadana tiene sus consecuencias. Una que es interesante destacar aquí es la deslegitimación entre capacidad política y experiencia de la vida (la de un obrero, la de un militante, la de un sujeto eventualmente iletrado, la de una mujer madura que ha educado a sus hijos aunque no trabaje fuera de casa). Esta deslegitimación de la que hablo tiene que ver con la casi imposibilidad de pensar ya la educación desde la idea de experiencia.

La fórmula señalada antes se nutre pues de una determinada lógica. La participación convoca acción, actividad, iniciativa, actuación. Participar es hacer cosas, intervenir y cambiar algo, por ejemplo. Pero entonces la participación -en tanto que acción e intervención en el mundo- se opone a la pasividad. En lo pasivo no hay acción ni, por consiguiente, participación de ninguna clase. El sujeto pasivo es un espectador *desapegado*, nunca un actor *comprometido*. Y ser espectador es, según dicha lógica, un mal.

Tal y como hoy la entendemos, la participación es un dispositivo encaminado a la extensión de la *vida* democrática, participación que, obviamente, está fomentada y distribuida por el propio sistema político a nivel estatal, como venimos diciendo. Entendida de este modo, la participación no es sino un medio (mero instrumento) para el fin que es la democracia, entendida como *una forma de vida* y como un *valor*. Que no pueda darse una democracia sin participación significa que la misma tiene que ser, como decíamos, aprendida e instruida, y que el lugar para ello es la escuela. Es

un medio del mantenimiento de la vida democrática y, al mismo tiempo, el consuelo que le queda al ciudadano para creer que es el sostén del sistema que le protege.

Están, por supuesto, quienes gobiernan (nuestros representantes políticos) y los ciudadanos (los gobernados), pero es esta misma división lo que mantiene una lógica anclada en la separación entre actividad y pasividad, como en el ámbito de las artes existe la división entre los que producen cultura y quienes la consumen, y en el orden pedagógico entre profesores (que saben, y por eso explican) y alumnos (que no saben, y por eso demandan explicaciones, porque la explicación es el medio que les permite comprender lo que no saben). Y también una división entre los hablantes: entre los que al hablar dicen cosas y quienes al hacer lo mismo emiten exclusivamente ruido. Lógica, en fin, que se funda en una inteligencia y en un *logos* dividido: los que saben y los que no saben; los expertos y los legos; los competentes y los incompetentes; los activos y los pasivos; los hablantes y los ruidosos.

Hay una tiranía ya conocida que prohíbe a los hombres expresarse libremente; pero hay otra tiranía todavía peor que les impide concebirse a sí mismos como seres pensantes. Esta otra tiranía no precisa de ninguna clase de represión ni de castigo. Requiere un dispositivo sutil. Basta con disponerlo todo para que las gentes sigan instaladas en un cierto orden y curso de las cosas, en determinados hábitos. Basta con educar a los individuos para que no se cuestionen lo que ya se ha decidido que es de por sí evidente e inamovible: que hay ignorantes y sabios, y que los ignorantes aprenden solo si comprenden y que comprenden solo si se les explican las cosas. Nadie cuestiona esta supuesta evidencia. El sujeto, escolar aprendiz de ciudadano, entra en la escuela y ahí es donde *comienza* su aprendizaje, como si lo que ya ha aprendido solo -la lengua que habla- no contase para nada. El asunto no tiene que ver únicamente con lo que pasa en la escuela. Tiene que ver con lo que le pasa a una sociedad enteramente pedagogizada, una sociedad en la que todo el mundo explica: los profesores y los manuales, las instituciones, los ministerios, las comisiones, los comités de expertos, la prensa, la radio, la televisión, las necesidades del mercado laboral: «Este gigantesco sistema de expiaciones trabaja sin tregua para separarnos de lo que vemos y de lo que hacemos, transformando cualquier cosa en un enigma que necesita el auxilio de expertos y comentaristas en cualquier materia» (Rancière, 2008a:20). Y así, los gobiernos y las clases dominantes se presentan como nuestros pedagogos que nos explican el secreto del mundo del que ellos son los custodios, yendo siempre con un paso por delante de nosotros: aprendices con alma infantil que todavía tienen mucho que aprender hasta participar plenamente del mundo.

Lejos de poder considerar que para la resolución de los «asuntos comunes» la competencia que hay que reivindicar es la *capacidad cualquiera* (Rancière, 2009), esta lógica reafirma la separación entre creadores y consumidores, sabios expertos e ignorantes inexpertos, emancipadores y emancipados, maestros explicadores y alumnos ignorantes. Bajo un régimen de *democracia cultural*, como señala Brossat, «lo importante es que un vasto conglomerado de divisiones, de escenas polémicas, de ‘debates’ efímeros y desechables, sin continuidad, sean ofertados como pasto para el público» (Brossat, 2016:60). Carnaza digerible de entretenimiento bajo el signo de la banalidad y la espectacularidad; todo con tal de no (hacer) pensar de verdad, hacer que la gente olvide, o simplemente ignore, las divisiones de más larga duración, las que de verdad pasan y pesan, las que separan a ricos y pobres, amos y servidores, por ejemplo. Todo a ras de suelo, en la atmósfera de una mediocre igualdad que torna a la política una actividad superflua: pura *mediocracia*. Y en eso estamos.

Al sugerir que la escuela es lo que autoriza a la ciudadanía y su ejercicio, lo que se está diciendo es que la educación (de todos los ciudadanos) es el medio imprescindible de una determinada manera de entender lo político. Se trata de una política que ya no

gobierna disciplinarmente, sino *pastoral y pedagógicamente*, a base de la extensión de una cultura *para todos*, una cultura, entendida como instrumento de homogeneización, que es como un pegamento que une y no separa o divide. De esta cultura forma parte no sólo lo que se entiende por humanidades, sino desde luego también la ciencia, la tecnología y la empresa; porque hay todo un discurso acerca de la cultura empresarial y la emprendeduría; porque no cabe ignorar el momento neoliberal que recorre, de parte a parte, el discurso social y el pedagógico, momento que pone el acento, por supuesto, en la *competencia*. Como decía Foucault, el neoliberalismo es un nuevo arte de gobernar que pone en juego no tanto, o no solo, la sociedad mercantil -el libre intercambio de mercancías-, sino los mecanismos de la competencia; lo que se procura obtener es una sociedad sometida a la dinámica competitiva: “No una sociedad de supermercado, sino una sociedad de empresa” (2009:198). El modelo es el *homo oeconomicus*: hombre de la empresa y de la producción. Modelo que ha entrado de lleno en la escena educativa:

El individuo es bautizado como aprendiz (vitalicio), el aprendizaje es una inversión en el propio capital humano, y el ciudadano-aprendiz así activado adquiere de por vida la responsabilidad de encontrar su propio empleo. En la era de la utilizabilidad, la política pasa a ser una cuestión de activación, de empoderamiento, y de ofrecer partidas financieras baratas para su inversión en capital humano. El lema es: ¡sé utilizable! (Simons y Masschelein, 2014:103).

El neoliberalismo no se sitúa bajo el signo de *laissez-faire*, sino bajo el de una vigilancia y de una intervención permanentes, y esto es fundamental decirlo para comprender la facilidad con la que ese modelo se afianza en la educación. Porque esa vigilancia hay que entenderla en un sentido muy particular. La sociedad neoliberal vigila (es decir, *cuida* con cierta *dulzura democrática*) de que se cumpla y que se fortalezca la ilusión de que el modelo empresarial instaura entre los individuos una especie de rivalidad interminable, en expresión del filósofo Gilles Deleuze, una constante competitividad entendida como criterio de excelencia. Una rivalidad entendida como una civilizada y «sana competición» entre los sujetos, algo así como la necesaria motivación que contrapone unos individuos a otros. Igual que la empresa toma el relevo de la fábrica clásica, hoy la *formación permanente* (el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprender a aprender y el aprender para emprender) sustituyen cada vez más a la *vieja* escuela (entendida como *scholé*, como apartamento provisional del mundo y como tiempo libre), que es el medio más seguro de poner a la escuela en manos de la empresa (Deleuze, 1999:280).

Todo pasa por los mismos lugares, espacios e instituciones. Aprovechando la conocida crisis económica que arrastramos desde el 2008, los gobiernos europeos han encontrado en el trabajo (precario y casi ausente) la excusa perfecta para hacer de la economía una nueva religión. Todo es trabajo. El trabajo es el medio y el fin. La educación es impensable hoy sin la referencia explícita al trabajo (y a las competencias que los empleadores dictaminan como de necesaria adquisición), mediante el dispositivo realmente domesticador de la figura del educador de la *profesionalización*.

#### 4. Educación y mundo común

Traigo ahora algunas otras palabras, e invoco la ayuda de quienes las escribieron o las dijeron. Las de un escritor, un director de cine y un filósofo. El escritor es Vladimir Nabokov y la cita pertenece a su *Curso de literatura europea*. Dice así:

He tratado de hacer de vosotros buenos lectores, capaces de leer libros, no con el objeto infantil de identificarse con los personajes, no con el objeto adolescente

de aprender a vivir, ni con el objeto académico de dedicarse a generalizaciones. He tratado de enseñaros a leer libros por amor a su forma, a sus visiones, a su arte. He tratado de enseñar a sentir un estremecimiento de satisfacción artística, a compartir no las emociones de los personajes del libro, sino las emociones del autor: las alegrías y las dificultades de la creación. No hemos hablado sobre libros; hemos ido al centro de esta o aquella obra maestra, al corazón vivo de la materia (2009:554).

Ahora una cita de Jean-Luc Godard:

Porque existe la regla, existe la excepción. Existe la cultura, que es la regla, y existe la excepción, que es el arte. Todo dice la regla -ordenadores, camisetas, televisión-, nadie dice la excepción, eso no se dice. Eso se escribe -Flaubert, Dostoievski-, eso se compone -Gershwin, Mozart-, eso se pinta -Cézanne, Vermeer-, eso se filma -Antonioni, Vigo (Bergala, 1994:34).

Por último un fragmento de *Proust y los signos*, de Gilles Deleuze: “Nunca se sabe cómo aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos” (2010:31).

¿Qué tienen en común estas tres referencias? Veamos. Nabokov nos habla del amor. Del amor a las palabras y a las letras y del leer los libros por amor a su forma, a sus visiones y a su arte. Nos habla de la importancia de compartir las emociones del creador, del novelista. Por su parte, Godard establece una diferencia muy clara entre el arte (la excepción) y la regla (la cultura, y quizá su enseñanza). Hay cosas que pueden explicarse, pero hay otras que solo pueden hacerse, inventarse, crearse, y quien las crea no puede explicarlas: solo puede mostrarlas. Finalmente, Deleuze, lector de Proust, declara que eso del aprender es algo, en el fondo, intempestivo y desde luego imprevisible e inanticipable en el tiempo. Nadie sabe cómo aprende, y si lo hace es por medio de *signos*, en virtud de una clase de experiencia del tiempo que se pierde, quizá incluso gracias a una cierta clase de indisciplina y distracción.

No estoy del todo seguro, pero creo que podríamos leer estas tres citas desde el lado de una idea-otra de la participación. Un encuentro con la lectura, parece decirnos Nabokov, por amor al libro y a su forma; una participación directa en el asunto del libro, más allá de cualquier otra posible utilidad que la práctica del leer conlleve; un encuentro con el arte lo más pegado posible al momento de la creación y del creador, tratando de imaginar en qué consiste esa aventura. Una participación imaginada en esa creación, que está siempre del lado de lo excepcional, no de la regla, y siempre más allá de toda vocación pedagogizadora; una participación, en fin, con la experiencia siempre asombrosa del aprender, cuando el aprendiz aprende sin saber cómo se hace eso de aprender y que le hace entrar en un mundo común.

¿Cómo alguien se convierte en profesor o pedagogo, latinista o músico, carpintero, médico o *ciudadano*? Porque *deviene*. Cada una de esas cosas supone, como los griegos lo llamaban, *tekhné*: la técnica consistente en hacer que algo suceda y de hacerlo bien. Y eso supone ejercicio, cierta *askésis*. Saber estar largo tiempo demorado en una sola cosa. La sociedad del aprendizaje acostumbra a los estudiantes al cambio constante de actividad, huyendo de la repetición -que es aburrida y cansada- y de la reiteración. La funcionalidad del estudiante de hoy es equivalente a esa *estulticia* o insensatez de la que Séneca habla en la carta 52 a Lucilio: “Es la insensatez [...] que en nada se complace largo tiempo” (2014: 300). Me pregunto si bajo estas condiciones es posible la auténtica emancipación.

Entramos en un aula, aunque el aula hoy no es ya ese lugar provisionalmente apartado de las rutinas del mundo: lo que se hace en ella debe estar destinado a reproducir lo que, fuera de ella -en esa parte del mundo que llamamos trabajo (taller, fábrica, empresa u oficina)- se hace; es una extensión de la familia, de la sociedad o del mercado. No cabe hacer dentro del aula otra cosa que no sea lo que fuera debe saber hacerse con competencia. El aula de esa escuela, de cualquier escuela, es un medio con un fin y un destino previamente determinados. No hay lugar en ella ya para un tiempo que sea libre, un tiempo que pueda perderse, detenerse, demorarse, un tiempo en el que nos podamos complacer largo tiempo demorados en un solo asunto y que nos permita volver sobre algo ya visto pero que se desea volver a transitar. Hay que ir hacia adelante, cumplir los plazos, los objetivos, terminar los programas, y finalmente rendir cuentas. El esquema es estrictamente empresarial, y la educación es, lo sabemos, una mercancía cara.

La niña que ya sabe de animales y pájaros, que conoce algunos de sus nombres, de repente entra en el aula de clase y se enfrenta a unos grabados (ni fotografías ni películas) donde aparecen distintas clases de aves. Y la voz de la maestra. De repente todo cambia. Un Zoo aparece, sin barrotes ni rejas, ante sus ojos, y un mundo nuevo se le presenta, aunque ella ya sabía algunas cosas. El detalle está en que ese día, en esa aula, con esos grabados acompañada de la música de la voz de la maestra, esa niña *cae en la cuenta* de lo que ya sabía. Lo sabía, pero quizá no había caído en la cuenta. Ese día, al regresar a casa tras la jornada escolar, algo había cambiado: ella había cambiado (Simons y Masschelein, 2015:43-44). No es ya la misma. Se ha operado un acontecimiento. Ha participado de su propio aprender que, en el fondo, nadie había previsto: pese a los grabados y pese a la voz de la maestra. En ese aspecto, el aula, esa escuela, se ha convertido en un medio sin fin ni destino predeterminado. Un puro medio, como el agua del río que separa dos orillas: en ese río están contenidas -y aquí el medio cuenta mucho-, todas las posibles direcciones.

En este sentido, es difícil quedarse simplemente recreándose en que la escuela, como institución, es la puerta de entrada para el ejercicio de la ciudadanía, para participar en la vida social como un adulto responsable. Porque es quedarse corto. Y porque la escuela es, ni más ni menos, que un lugar, no tanto destinado a instruir en el arte de vivir, sino en la transmisión de un mundo común. Como decía Arendt:

Mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de la manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (2006:193).

La cuestión no es ya la de cómo la escuela, con sus profesores, instrumentos, didácticas y metodologías, educa y emancipa a los jóvenes (niños y adolescentes). Además se trata de pensar cómo la escuela se emancipa o se libera de las demandas biopolíticas: las de una democracia inmunitaria, que en su persecución de la seguridad quita libertad, y la de una democracia cultural, que promete cultura para todos produciendo a nivel estatal ciudadanos eficazmente gobernables. Se trata de pensar si es posible que ese lugar llamado escuela pueda liberarse de la sociedad y del mercado, y ser un lugar aparte, no la única puerta de entrada a la ciudadanía, sino una de las posibilidades de celebrar, mediante el estudio, un *mundo común*. Celebrarlo mediante la atención.

El mundo merece nuestra atención, y es común no por haber pasado previamente por un proceso de apropiación privado, que nos permite un reconocimiento personal de eso que es *mundo* y es *común*, sino al paso de las generaciones que se encuentran, se tratan y conversan, y se legan y transmiten cosas. El mundo es común porque en

él nos adentramos al nacer y al morir lo dejamos en su durabilidad y permanencia. Trasciende, pues, a nuestro tiempo vital: estaba allí antes de nuestra llegada y seguirá tras nuestra partida. Mantiene una relación tanto con el pasado (hacia atrás) como con el futuro (hacia delante). Y por eso es común tanto con los que ya no están, como con nuestros contemporáneos y con los que vendrán. Ahora bien, “tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida que aparezca en público” (Arendt, 2005: 75), en la medida, entonces, en que mediante la conversación podamos seguir hablando de él, leyendo, pensando, escribiendo, haciendo cosas, mirando, escuchando, participando con plena atención de los objetos y las cosas del mundo.

## 5. Tiempo de educación: de la interrupción

En el prefacio a su libro *Entre el pasado y el futuro*, Hannah Arendt se refiere a una parábola de Kafka a la que la autora alude para pensar la *brecha* que hay entre dos instancias del tiempo: el pasado y el futuro. En la parábola de Kafka (2008), alguien llamado *Él* es empujado por dos fuerzas contradictorias: una le espolea por detrás -con la fuerza del pasado, la memoria y las herencias-, y la otra desde delante, con la presión que ejerce el futuro. En medio está *Él*, en un campo de batalla en el que las fuerzas del pasado y del futuro se enfrentan, de modo que si ese alguien llamado *Él* quiere mantenerse firme ha de enfrentarse también a ellas, en su propio presente, con la máxima resistencia.

Arendt llama la atención sobre esta parábola porque lo que quiere pensar es el presente del pensamiento, o dicho quizá más exactamente, el pensamiento bajo sus coordenadas estrictamente contemporáneas. Deseo traer a colación aquí este relato para tratar de pensar esta fórmula desde el punto de vista de cierta consideración de la educación muy alejada de la visión que he tratado de ofrecer en las líneas precedentes.

En casi todas sus modalidades -y esto es algo que se puede rastrear a lo largo de la historia de las ideas pedagógicas-, la educación, bajo el formato de la escuela, está en el centro de esas fuerzas en contradicción, en medio de un campo de batalla que amenaza constantemente con destruirla: entre la fuerza de unas tradiciones a menudo consideradas insostenibles, y la de los dueños del futuro, que se empeñan en programar cómo debe ser lo que todavía no es. De este modo, pensar la educación *entre* el pasado y el futuro es tratar de pensarla bajo el signo de un *gesto de resistencia crítica* que se ejerce desde el presente. En su novela autobiográfica *Chagrin d'école (Mal de escuela)*, el escritor francés Daniel Pennac dice algo a propósito de ir hacia el presente que creo tiene que ver con lo que estoy señalando:

El individuo se construye en la conciencia de su presente, no huyendo de él. Y señala, además, que la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular, de mi presencia también en mi materia, de mi presencia física, intelectual y mental, durante los cuarenta y cinco minutos que durará mi clase (2008:75).

Pero volvamos a Hannah Arendt. Cuando esta pensadora elogia la acción humana, como actividad distintivamente *política* (es decir, ni como mera *labor* destinada a cubrir nuestras necesidades vitales, ni como *trabajo*, mediante el cual producimos cosas con las que llenamos el mundo de objetos), sugiere que toda acción es una *iniciativa* que alguien *comienza*, pero cuyo término o conclusión se situará en otro punto de ese tiempo inicial. Desde este punto de vista, las iniciativas de la acción -tanto como las del pensamiento-, no se presentan como una *promesa* de felicidad futura (pues ni la acción ni el pensamiento garantizan nada), sino que más bien son portadoras del *regalo del presente*, del presente como dádiva o como don. En cada acción -y una



acción incluye palabras y gestos-, es posible, al mismo tiempo, una *suspensión* de la relación habitual con el tiempo de las actividades cotidianas (*pararse a pensar* sobre algo es interrumpir una actividad), que tienen asignadas ya su propio fin y sentido, incluso su valor (sean familiares o sociales, por ejemplo). En suma: es posible, por así decir, una especie de aproximación más paciente y demorada *de, en y con* las cosas.

Pues bien, me parece interesante recuperar para la pedagogía (que siempre mira al pasado o al futuro de un modo normativo) este componente de la acción, entendida como una instalación en el presente, donde el *presente* es lo que bajo unas determinadas coordinadas espacio-temporales puede llegar a pasarnos. Nada de esto significa, por supuesto, que la eficacia de la educación pase por una abolición del pasado, pues sin cierta relación con él no es posible educación alguna. Lo que parece querer sugerir Arendt es, más bien, que podemos llevar a cabo la experiencia educativa incluso cuando las tradiciones que la sostenían hasta ahora hubieran visto destruida su continuidad en el tiempo, como ella pensó que de hecho había ocurrido a causa de la moderna experiencia de los totalitarismos. Según ella, los modernos totalitarismos habían destruido nuestras categorías tradicionales de pensamiento, juicio y reflexión moral, y había, entonces, que volver a leer el pasado como si nadie antes lo hubiera hecho.

Hay un murmullo detrás de lo que, al menos yo, creo ver en las ideas de Arendt. Parte de ese murmullo tiene que ver con el hecho de que relacionarnos de determinada forma con la educación parece exigir de nosotros una suerte de *imprevisible libertad* que compromete otra idea del tiempo educativo. A continuación, entonces, voy a centrarme en esa particular relación entre la educación y el tiempo tratando de establecer cierta diferencia entre una modalidad de tiempo esclavo y una modalidad de tiempo libre.

Si pensamos la educación como un *encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo*, esta fórmula viene a indicar un aspecto central de toda experiencia educativa, a saber, que el vínculo educativo define un encuentro entre dos tiempos: un tiempo joven y un tiempo adulto. La educación es una *relación con la infancia* (la infancia es, de acuerdo con su etimología latina *-infans-* lo que no tiene palabras: *sin palabras*). Decimos que la educación tiene relación con la *infancia* -no con los niños-, y el hecho de que la educación tenga que ver con niños, jóvenes o adultos no tiene, ahora, la menor importancia. Conferimos a la infancia, en este momento, un valor simbólico. Como si dijéramos: educar (la infancia, que no dispone de palabra) es ayudar a alguien a advenir al lenguaje, a la palabra de la que todavía no tiene. Educar es enseñar a hablar, cuando hablar no es necesariamente emitir solamente ruido.

Para Arendt, la infancia es lo que nace, y por eso afirma que la esencia de la educación es la *natalidad*. Todo nacimiento está colocado bajo el signo del inicio o del comienzo: los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar, dirá con insistencia. De este modo, la infancia es la posibilidad o la potencia de lo nuevo, y por eso la educación tiene que ver con la manera como recibimos -los que ya estábamos en el mundo-, a los nuevos que acaban de llegar a él. En definitiva, la educación es una relación entre generaciones: entre viejos y jóvenes; entre los que ya estábamos en el mundo y los que llegan a él. Es una relación entre *mortalidad* y *nacimiento*.

Aquí reside la raíz de todo compromiso educativo: un compromiso, *primero*, con las vidas que nacen y llegan; y, *segundo*, un compromiso con el mundo y con el lenguaje, porque venir al mundo es también llegar al lenguaje. De este modo, en toda transmisión educativa, y en todo encuentro entre generaciones, hay un doble amor, una doble *erótica pedagógica*: un amor al mundo (y al lenguaje), y un amor a los que nacen, a las vidas que llegan y son recientes (Larrosa, 2012). Todo esto explica por qué la educación es un *encuentro* o un tipo de relación que se resuelve en un acto de

transmisión (transmitir es trasladar, hacer pasar, hacer viajar algo de un lugar a otro, de un tiempo a otro tiempo), y que ese encuentro o relación de transmisión *se ofrezca en el tiempo* y se constituya como una especie de *pasaje* que compromete un viaje.

No hay experiencia educativa sin deseo o voluntad de influencia, y sin la presuposición de que el otro con el cual nos encontramos en la escena educativa es influenciable de algún modo; que es mejorable, y por la misma razón también empeorable, por así decir. Pero resulta que entre lo que esperamos lograr y lo que finalmente termina sucediendo se abre un abismo. Nadie sabe de antemano lo que pasará al final. Como le pasó al pedagogo Joseph Jacotot en 1808, en su experiencia de Lovaina como profesor de francés que era de un grupo de estudiantes que no podían comunicarse sino en holandés, como él no podía hacerlo en otra lengua que no fuera el francés. Con la sola ayuda de una versión bilingüe de *Las aventuras de Telémaco* de Fenelón, y una consigna -aprenderse el texto francés ayudándose de la traducción- los resultados fueron asombrosamente buenos. Y es que hay esa imprevisible libertad que define todo encuentro humano. Porque, en el fondo, intervenimos y experimentamos educativamente una situación no porque sepamos de antemano, sino precisamente porque *no sabemos*. Nos entrometemos en el otro y le ofrecemos cosas que no tienen que ver ni con sus necesidades iniciales ni con lo que socialmente se demanda o con lo que el mercado impone. Desbordamos el acto, y nos desbordamos en él. Se dan cosas -y en esto consiste hacer un regalo-, precisamente porque no se necesitan, y porque al establecer el encuentro educativo nos pasan cosas que no habíamos previsto y, entonces sí, nos reencontramos, como aprendices, con las necesidades que no sabíamos que teníamos y que son las que verdaderamente cuentan. Así, la experiencia educativa es impredecible en sus resultados, imprevisible en sus efectos, un medio sin fin ni destino predeterminado, un vínculo que une a dos generaciones que pertenecen a dos tiempos distintos y que aprenden a amarse en un encuentro inédito y desbordante. Se trata de una promesa de transformación, cuyo rumbo y devenir se desconoce de antemano. La educación está fuera de toda medida: es lo que, contando, está fuera de toda cuenta, de toda aritmética. No hay medida (Antelo, 2005). Y es esta falta de medida la que nos debería empujar, como dice Carlos Skliar, a “prestar una atención más escrupulosa a las máscaras institucionales con las que se pretende regular, administrar y, muchas veces, destruir la conversación educativa” (2014:205)

Observemos, ahora, a partir de estas reflexiones, dos aspectos de la misma cuestión. Lo *primero* que me gustaría decir es que este tiempo en el que se enmarca el vínculo educativo es el tiempo vital (biográfico, y destinado a colmarse de experiencias) de cada uno de los integrantes de la relación (adulto/joven). Pero se trata también de un *tipo de duración* (pues todo tiempo tiene cierto grado de duración). La pregunta, entonces, es: ¿qué modalidad de tiempo es, o debería ser, el tiempo en el que transcurre esa relación entre el adulto y el joven, entre el profesor y el alumno, entre el maestro y el discípulo?

Mi percepción es que, hoy, ese tiempo -el tiempo de la escuela, el tiempo de los estudios, el tiempo del enseñar y del aprender (el tiempo de la educación, en definitiva)- se ha convertido en un *tiempo medido* y, poco más o menos, *reglado*, *reglamentado* y *cronometrado*. Es un tiempo sometido a forma y enmarcado en una cuadrícula. No es un tiempo libre -el tiempo de los hombres libres-, un tiempo en el que quepa hacer cualquier cosa, sino un tiempo esclavo, limitado, y además sometido a incesantes y ridículas evaluaciones de resultados (preguntar ¿en qué has invertido tu tiempo? es cómo decir ¿en qué título has invertido tu dinero, en qué acciones?). Hay, pues, un tiempo *esclavo* y un tiempo *libre* (no sorprende que hoy hasta el tiempo libre haya dejado de serlo, bajo el formato pedagógico de la organización del ocio y del tiempo libre).

Así, en la medida en que, por ejemplo, los estudios universitarios se han volcado, casi unilateralmente, hacia la *profesionalización* (la educación no sirve para formarnos, sino para encontrar un trabajo y todo trabajo tiene un ciclo de inicio y de fin, de comienzo y resultados, de entradas y salidas «a la hora»), el tiempo educativo ha devenido un tiempo esclavo. Ha dejado de ser un tiempo libre. Y ello significa que profesores y alumnos ya no tienen tiempo para hacer lo que quieren, sino que *tienen sus horas contadas*, pues han de someter sus actividades a un programa. *Sobre la disponibilidad de su tiempo se ha dictado sentencia de muerte: la muerte del tiempo libre*. Y ello trae como consecuencia la pérdida de cierta idea de la gratuidad.

Tal vez, en este punto, podría pensarse en una especie de *reinención*, como proponen Simons y Masschelein, de esa institución llamada *escuela*. El significado original de esta palabra, en griego (*skholé*), era *tranquilidad, tiempo libre*, aunque luego derivó en aquello que se hace durante el tiempo libre y, más concretamente, en lo que *merece la pena hacerse*, por ejemplo el *estudio*, entendido como cosa *seria*, en oposición al juego, interpretado como actividad no seria. Dicha reinención pasaría entonces por encontrar formas concretas, en el mundo de hoy, que permitiesen proporcionar «tiempo libre» para reunir a los jóvenes en torno a una *cosa común*; algo que aparece en el mundo y que se dispone a la nueva generación. Esta reinención de la escuela pasaría, entonces, por su reinención como *cosa pública*.

El segundo aspecto que quería tratar es la naturaleza de ese pasaje, de ese *entre* en el que consiste la relación entre viejos y nuevos, entre adultos y jóvenes, entre las generaciones. Voy a referirme a dos interpretaciones posibles de ese *entre*.

En primer lugar, *el entre* como espacio a colonizar. Una primera versión sería identificarlo con un camino hacia algo, o un ir hacia algún lugar que define una meta que ya se sabe donde se encuentra y que concluye en algo, en algún otro lugar que creemos haber anticipado. Ese *entre* (*entre* el estado de infancia y el estado adulto; entre la inmadurez y la madurez; entre el no-saber y el saber, etc.) sería aquí algo así como lo que se hace en un espacio y tiempo preparatorio que no tienen valor en sí mismos; sería lo que se hace entre un *antes* y un *después*, y como tal se trataría de una especie de «*tierra de nadie*», una tierra no colonizada pero que podría estar destinada a serlo. Una tierra que excita nuestros deseos de apropiación. Y, en segundo término, el *entre* como camino o como viaje. Podemos entender ese *entre*, no como un espacio o un tiempo preparatorio para algo extrínseco, sino como un camino o un viaje. Es decir: como la *realización de una experiencia*. Se trata de un *lugar de tránsito en el que pasan cosas*; un lugar y un camino o una experiencia que valen por sí mismos.

Vamos a detenernos en esta segunda imagen. En esa experiencia, propiamente hablando, no habría un *método* que dijese *anticipadamente* cómo hay que caminar o viajar o experimentar (el aprender, por ejemplo); no es una *trayectoria que se determine* en función de unos objetivos previos, sino mediante el interés que la propia experiencia del camino va suscitando en el viajero, en el sujeto de la experiencia. Es un modo de hacer el camino, un modo de recorrerlo, una forma de colocar nuestros pasos, de caerse, tropezarse, avanzar, detenerse y seguir.

Hay un tipo de viaje que podemos concretar en la figura del *turista*. *Tour-iste* comporta una carga semántica muy peculiar y contiene dos elementos: por una parte, el sufijo «-ista», que indica la cualidad de lo excesivo o exasperante de una actitud, hábito o práctica; y de otro lado, el significado de dicha actitud, hábito o práctica: *tour, dar vueltas*. Así, según esto, quien *da una vuelta* lo hace porque no tiene nada, o no tiene otra cosa, que hacer. Pero al mismo tiempo, dar una vuelta es abrirse a todo lo que hay, es poder distraerse, para precisamente, poder captar, prestar atención, a más cosas. Es mirar de otro modo. Pero al turista el viaje se le ofrece como una

experiencia ya hecha (*ready-made*), es decir, como *ya construida*, empaquetada, como si la experiencia directa y en bruto que alguien pudiera hacer no fuese del todo, o todavía, una experiencia significativa (González Marín, 2013:11).

A este tipo de viaje podemos confrontar otra modalidad: el viaje no planificado, el viaje no organizado, el viaje que es una aventura que nadie más que el viajero construye. Si en el turista el viaje se ofrece como un *prêt-à-vivre*, en este otro viaje no es así: se trata de un *viaje imprevisible*, con el azar de sus paradas, la incertidumbre de las noches y la asimetría de todos los recorridos. Un viaje que siempre recomienza, que siempre hay que volver a empezar, cuando uno menos se los espera, una especie de continuo preámbulo o un preludio de algo que está por venir y no se sabe qué es ni se puede anticipar. Viajar de este modo no es un simple medio para una meta o un fin, sino que es una experiencia valiosa en sí misma (*realizarla* es su propio fin), algo que concierne a la vida entera del sujeto de la experiencia, ya que cada decisión y cada elección que se toma sobre la marcha involucra toda la existencia. Viajar de este modo, como vamos a ver ahora, es un *medio sin fin*. Es un *gesto*.

## A modo de epílogo: pasividad, superficie, profundidad

Giorgio Agamben ha dicho que

“el gesto rompe la falsa alternativa entre fin y medio que paraliza la estética y la moral, y presenta el medio que, por sí mismo, quedándose como medio, se sustrae del reino del medio, sin llegar a ser un fin. He aquí el punto esencial. Para entender lo que es un gesto, la manera más segura de equivocarse sería representar en primer lugar una esfera de medios subordinados a un fin” (1993:105).

O dicho de otro modo: un gesto soporta lo que nos pasa, es el lugar desde el cual asumimos y soportamos lo que nos acontece. No está en la esfera de la acción, la actividad o la producción, sino en la de la pasión y de la prueba.

La compulsión a la acción, a tener que intervenir sabiendo en todo momento y con plena intención lo que se hace, a tener que saber lo que se quiere, aniquila nuestra capacidad de espera, de estar en esa suerte de pasividad que es la espera. La poeta argentina Alejandra Pizarnik describió muy precisamente esa angustia de tener que saber y no poder esperar a saber o a querer algo en sus *Diarios*:

Entro en una librería desconocida. Me dirijo a los anaqueles coloreados, llenos de curiosidad y tensos de emoción. La esperanza de hallar «algo nuevo» es quebrada por la voz del empleado que me pregunta qué título busco. No sé qué decirle. Al fin, recuerdo uno. No está. Hubiese querido seguir mirando, pero sentía sobre mí el peso de esa mirada comerciante, tan estrecha y desaprobadora ante alguien que ‘no sabe’ lo que quiere. ¡Siempre lo mismo! ¡Siempre hay que aparentar la posesión de un fin! ¡Siempre el camino rectamente marcado! (2007:17).

Del mismo modo que la relación entre maestros y discípulos supone, como antes decíamos, una separación entre los que saben y los que aspiran a saber -entre sabios e ignorantes—, en la relación entre actores y espectadores hay, dicho con Rancière, una *división de lo sensible* que se articula sobre distinciones previas, como por ejemplo entre mirar y saber, entre apariencia y realidad, entre actividad y pasividad. Este reparto de lo sensible implica una distribución *a priori* de las posiciones (ser maestro o ser discípulo, ser actor o ser espectador) y de las capacidades e incapacidades ligadas a ellas. Esta separación de posiciones y de capacidades muchas veces se organiza en detrimento de la parte más *débil* de la oposición: del lado del *discípulo* (que, como es

un ignorante, tiene que aprender lo que se le explica, siendo la *explicación* la única vía de acceso al saber por medio de la comprensión); o del lado del *espectador*, que es el que ni actúa ni conoce. Como dice Rancière: “Ser espectador es estar separado al mismo tiempo de la capacidad de conocer y del poder de actuar” (2008b:8).

Ser espectador, pues, es un mal, porque implica una condición más que activa *pasiva* en el mundo. El espectador es el que no sabe y el que permanece pasivo viendo el *drama* de otro (del actor). Sorprendente afirmación, si tenemos en cuenta que *specto*, de donde viene la palabra *espectador*, significa no sólo contemplar pasivamente sino también juzgar, apreciar, proponerse algo como finalidad (Mondzain, 2007). Pero podemos preguntarnos, con Rancière,

¿qué es lo que permite considerar como inactivo al espectador sentado en su asiento, si no es la radical oposición previamente aceptada entre lo activo y lo pasivo? ¿Por qué identificar mirada y pasividad, si no es por el presupuesto de que mirar quiere decir complacerse en la imagen y en la apariencia, ignorando la verdad que está detrás de la imagen y la realidad fuera del teatro? ¿Por qué asimilar escucha y pasividad, si no es por el prejuicio de que la palabra es lo contrario de la acción? (2008b:18).

Habría que preguntarse si la pasividad es en realidad un mal y, por el contrario, no contiene un cierto poder liberador y emancipador; si no nos libera de tener que estar siempre activos y dispuestos para intervenir en la realidad, que a base de constantes transformaciones termina por diluirse. Si transformamos lo real, corremos el riesgo de no saber qué tenemos que mirar, qué es lo que hay que ver; y aprender a ver es un objetivo educativo central: ver lo que hay para hacernos presentes en lo real, en lo que hay, en lo que ya existe. La realidad es lo que es, no lo que *debe* ser. Una vez más cito a Rancière:

El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante (2008b:19).

Parece absurdo un elogio de la pasividad en un contexto donde la compulsión a una participación ciudadana consciente, deliberada y obviamente siempre activa, lo recorre todo. Pero observemos las cosas un poco más de cerca, si quiera como hipótesis de trabajo o como pista para pensar.

La lógica que se inscribe en la fórmula *no hay democracia sin participación* necesita invocar siempre una potencia que ha de actualizarse, que tiene que concretarse en algo (algo que, por supuesto, ya está predeterminado). Solo que esa actualización ya está predeterminada. Si esto es así, lo que de hecho se ignora es que la misma potencia es la del *poder de hacer* que la del *poder de no hacer*, como Aristóteles (2011) dice en la *Metafísica*: «Toda potencia es impotencia de lo mismo y respecto a lo mismo (de lo que es potencia)» (Met. 1046a, 29-31). *Impotencia* no significa aquí *no poder hacer*, sino también, y sobre todo, *poder (de) no hacer*, poder no ejercer la propia potencia. Toda potencia es siempre potencia de ser y no ser, de hacer y de no hacer. Aunque es un poco largo, permítaseme citar entero el siguiente fragmento de Agamben, que ilustra muy bien lo que pretendo decir:

Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial «no hay problema» y su irresponsable «puede hacerse», precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre

los que ha perdido todo el control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que no puede o puede no hacer. De aquí la confusión definitiva, en nuestro tiempo, de los oficios y las vocaciones, de las identidades profesionales y los roles sociales, todos ellos personificados por un figurante cuya arrogancia es inversamente proporcional a la provisionalidad e incertidumbre de su actuación. La idea de que cada uno pueda hacer o ser indistintamente cualquier cosa, la sospecha de que no sólo el médico que me examina podría ser mañana un videoartista, sino que incluso el verdugo que me mata ya sea en realidad, como en *El proceso* de Kafka, un cantante, no son sino el reflejo de la conciencia de que todos simplemente están plegándose a esa flexibilidad que hoy es la primera cualidad que el mercado exige de cada uno. Nada nos hace tan pobres y tan pocos libres como este extrañamiento de la impotencia. Aquel que es separado de lo que puede hacer aún puede, sin embargo, resistir, aún puede no hacer. Aquel que es separado de la propia impotencia pierde, por el contrario, sobre todo, la capacidad de resistir. Y así como es sólo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser la que garantiza la verdad de lo que somos, así también es sólo la lúcida visión de lo que no podemos o podemos no hacer la que le da consistencia a nuestro actuar (2011: 59-61).

Imposibilidad de resistencia, en consecuencia. Y una fatiga incesante. Una fatiga que siempre se acumula, vida hiperactiva que denota una profunda pobreza de la experiencia; hacemos muchas cosas sin que nada nos pase en realidad: *Do it, Yes, we can!*, cultura del proyecto y de la emprendeduría, tensión productivista (Perán, 2016:31). Hay aquí toda una configuración del aprendiz que lo define como empresario de sí mismo permanentemente en curso, un modo de ser alumno que se construye bajo la exigencia de una constante autorresponsabilidad y flexibilidad-perfectamente moldeable-, un sujeto emprendedor y constantemente adaptable a los cambios sucesivos del entorno (Jódar, 2007:169). El alumno como sujeto emprendedor que se forma bajo la exigencia de hacer de su vida un negocio, una oportunidad para maximizar ganancias. Por eso, más importante que los contenidos, que el encuentro abierto con lo que se aprende, es poner el énfasis en los procedimientos, las capacidades, las competencias y las destrezas. La consecuencia es la introducción en el sistema educativo del principio de superficialidad: un sistema educativo que arrastra a la gente al trabajo móvil y que favorece la facilidad a expensas de la profundidad. Una profundidad que no tiene que ver con esencias ni con invisibilidades; una profundidad que tiene que ver con la piel -lo más profundo es la piel, decía Paul Valéry-, con las apariencias, con lo que se ve y con lo que se toca. Si hemos de ser superficiales, hagámoslo a la griega: «Los griegos -decía Nietzsche- eran superficiales ¡por su profundidad!» (2000:59).

Hay un modo de entender la pedagogía que prescribe las competencias, las capacidades, los gestos que deben adquirirse, y otra forma, que proviene del mundo helenístico, la *psicagogía*, que acompaña al sujeto de la educación y que, sin anticipar lo que debe adquirir, abre un espacio de imprevisible libertad donde el sujeto acaba encontrándose con el gesto que le pertenece y actualizando una potencia cuyo fin y destino se ignoraba. Quizá por eso lo más difícil de todo es enseñar, porque enseñar es *dejar aprender* (Heidegger, 2005: 77-78), como construir *dejar habitar* y como pensar *dejar pensar, dar a pensar*. Abrir un espacio donde el aprendiz no salga del entero ejercicio de su libertad.

## Bibliografía

- » Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G., y Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político* (173-183). Buenos Aires: Del estante Editorial.
- » Agamben, G. (1992). «Teoría del gesto: los medios puros». En *La modernidad como estética*. XII Congreso Nacional de Estética. Madrid: Instituto de estética y teoría de las artes.
- » Agamben, G. (2001). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- » Arendt, H. (2006). *Between Past and Future*. New York: Penguin Press.
- » Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- » Aristóteles (2011). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- » Bárcena, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- » Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Situaciones novelescas de algunos espacios cotidianos. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1976-77*. Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- » Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- » Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- » Brossat, A. (2006). *La démocratie immunitaire*. París: La Dispute.
- » Brossat, A. (2016). *El hartazgo cultural*. Madrid: Dado ediciones.
- » Chambers, J. (2010). *La sociedad de aprendizaje*. [en línea]. Consultado el 16/05/2016 en [http://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/TLS\\_Spanish.pdf](http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/TLS_Spanish.pdf)
- » Condorcet (2001). *Memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- » Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona, Anagrama.
- » Deleuze, G. (1999). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- » Deleuze, G. (2010). *Proust et les signes*. París: Puf.
- » Deleuze, G. y Parnet, C. (2004). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- » Eliot, G. (2011). *Middlemarch*. Madrid: Cátedra.
- » Foucault, M. (1994). «Qu'est-ce que les Lumières?». En *Dits et Écrits*, 4. París : Gallimard.
- » Foucault, M. (2005). *Hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid: Akal.
- » Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*. Madrid: Akal.
- » Foucault, M. (2016). *Del gobierno de los vivos. Curso del Collège de France (1979-1980)*. Madrid: Akal.

- » Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- » Garcés, M. (2013) *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- » González Marín, C. (2013). *Ciudadano ready-made. La formación humanística y la recuperación de la experiencia*. Madrid: Díaz & Pons.
- » Guizot, F. (2000). *L'école au service du gouvernements des esprits*. París: Hachette.
- » Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- » Hadot, P. (2004). *Le voile d'Isis. Essai su l'histoire de l'idée de Nature*. París : Gallimard.
- » Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- » Jacotot, J. (2008) *Lengua materna. La enseñanza universal*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- » Jaeger, W. (1981). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- » Jódar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
- » Kafka, F. (2003). «Él. Anotaciones fragmentarias del año 1920». En *La muralla china*. Madrid: Alianza.
- » Larrosa, J. (2012). Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir (Para *El aprendiz eterno*, a modo de prólogo). En Bárcena, F. *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- » Lepennies, W. (2007). *¿Qué es un intelectual europeo? Los intelectuales y la política del espíritu en la historia europea*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- » Machado, A. (2003). *Juan de Mairena, 1*. Madrid: Cátedra.
- » Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35: 1, 1-20.
- » Nabokov, V. (2009). *Curso de literatura europea*. Barcelona: Ediciones B.
- » Nietzsche, F. (2001). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets.
- » Nietzsche, F. (2000). *El gay saber o la gay ciencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- » Nietzsche, F. (2003). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. Segunda consideración intempestiva*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- » Nietzsche (2006). *Schopenhauer como educador. Tercera consideración intempestiva*. Madrid: Valdemar.
- » Mondzain, M.J. (2007) *Homo Spectator*. París: Bayard.
- » Oakeshott, M. (2009) *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.
- » Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- » Perán, M. (2016). *Indisposición general. Ensayo sobre la fatiga*. Hondarribia: Editorial Hiru.
- » Perec, G. (1987). *W, ou le souvenir de l'enfance*. París: Denöel.
- » Pizarnik, A. (2007). *Diarios*. Barcelona: Lumen.
- » Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. París: Fayard.



- » Rancière, J. (2008a). «La lengua de la emancipación». En Jacotot, J. *Lengua materna. La enseñanza universal* (11-22). Buenos Aires: Editorial Cactus.
- » Rancière, J. (2008b). *El espectador emancipado*. Castellón : Ellago Ediciones.
- » Rancière, J. (2009). *Et tan pis pour les gens fatigués*. París: Éditions Amsterdam.
- » Séneca (2014). *Epístolas morales a Lucilio*, I. Madrid: Grados.
- » Sennet, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- » Simons, M. y Masschelein, J. (2001). «Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière» (107-146). En Jacques Rancière. *La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- » Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- » Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem. Educar*. São Paulo: Autêntica.
- » Sloterdijk, P. (2003) *Muerte aparente del pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*.
- » Starobinski, J. (2012). *L'encre de la mélancolie*. París : Éditions du Seuil.
- » Stiglitz, J. y Greenwald, B. (2016) *La creación de una sociedad del aprendizaje. Una nueva aproximación al crecimiento, el desarrollo y el progreso social*. Madrid: La esfera de los libros.