

LA ESCUELA ANTE LA RACIONALIDAD CONTEMPORÁNEA. ¿DÓNDE QUEDA EL PENSAMIENTO?

*The School Facing Contemporary Rationality.
Is There Any Place Left for Thought?*

NICOLAS OBLIN*

oblin.nicolas@orange.fr

Fecha de recepción: 7 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2014

RESUMEN

El problema de la educación, ¿es la crisis de la educación primaria, de la secundaria, de la educación superior? ¿La crisis de la formación profesional? ¿La crisis de la cultura? ¿Podemos pensar realmente el problema de la educación y de la formación sin cuestionar continuamente el sentido de una existencia digna? ¿Podemos pensar estas cuestiones al margen de un cuestionamiento permanente de los fines? ¿Cómo analizar, a partir de este cuestionamiento, la racionalización de la enseñanza y de la formación de los individuos? El presente artículo trata de responder a estas preguntas.

Palabras clave: educación, teoría crítica, capitalismo y formación, sociedad competitiva, mercantilización, sufrimiento social, racionalización capitalista.

ABSTRACT

The problem of education, is it the crisis of primary, of secondary, or of higher education? Or the crisis of professional training? The crisis of culture? Can we really think about the problem of education without continually question the meaning of a decent life? Can we approach these issues and not think over and over again about the meaning of a dignified life? How to analyze from this perspective the rationalization of teaching and professional training? This article attempts to answer these questions.

* Doctor en Sociología. Maestro. Resumen y palabras clave son responsabilidad de la redacción.

Key words: education, critical theory, capitalism and education, competitive society, commodification, social suffering, capitalistic rationalization.

¿Problema educativo... crisis de la educación primaria, de la secundaria, de la educación superior? ¿Crisis de la formación profesional? ¿Crisis de la cultura? ¿Podemos pensar realmente el problema de la educación y de la formación sin cuestionar continuamente el sentido de una existencia digna? ¿Podemos pensar estas cuestiones al margen de un cuestionamiento permanente de los fines? ¿Cómo analizar, a partir de este cuestionamiento, la racionalización de la enseñanza y de la formación de los individuos?

1 CONTEXTUALIZAR EL PROBLEMA EDUCATIVO: ¿DE QUÉ RACIONALIDAD HABLAMOS?

Conviene en primer lugar, como lo hicieron notablemente Max Weber¹ y los intelectuales de la Escuela de Frankfurt², discutir esta cuestión: ¿de qué racionalidad hablamos? ¿Se trata de una racionalización de los medios o de una racionalidad de la causa final? ¿Tratamos de alumbrar lo que puede significar, en nuestra época, una vida digna de ser vivida o se trata por el contrario de hacer racional un conjunto de medios para alcanzar fines que permanecen ocultos puesto que ni se cuestionan ni se discuten? ¿Se trata de fabricar un individuo moldeado para integrarse en un edificio social levantado con herramientas racionales porque adecuadas a ese edificio o se trata de construir una vida juntos, perseguir, continuar una tradición, frente a la reproducción exacta que fija la sociedad y sus estructuras en la historia, hasta el punto de imaginar que la historia, la sociedad, los seres humanos están terminados, acabados, completos³? ¿No es curioso que seamos justo nosotros, los modernos, los que hemos fijado la representación de la tradición en el ámbito de

¹ Cfr. Max WEBER, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris : Flammarion, 2008.

² Cfr. concretamente Max HORKHEIMER y Theodor W. ADORNO, *La Dialectique de la Raison. Fragments philosophiques*, Paris: Gallimard, 1974; Theodor W. ADORNO, *Société: Intégration, désintégration. Écrits sociologiques*, Paris: Payot, 2011; Günther ANDERS, *L'Obsolescence de l'homme*, tomo I, *Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle (1956)*, Paris: Encyclopédie des nuisances/Ivréa, 2001; Herbert MARCUSE, *L'Homme unidimensionnel. Essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*, Paris: Minuit, 1977; Jürgen HABERMAS, *La Technique et la science comme 'idéologie'*, Paris: Gallimard, 1973.

³ Véase concretamente las tesis desarrolladas en los años 1990 por Francis FUKUYAMA, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, Paris: Flammarion, 1992.

lo inmutable, cuando la tradición es ante todo el resultado de un proceso histórico⁴?

Plantear la cuestión de los medios y del fin —o de los fines— implica de entrada, como lo demostraron René Lourau y Jacques Ardoino, analizar no sólo la dimensión organizacional de la sociedad, sino también, y sobre todo, su dimensión institucional⁵. Esta cuestión implica también abrir el debate sobre las dos grandes nociones que estructuran hoy nuestras existencias: la democracia y el capitalismo. Por un lado, la democracia implica compartir el poder, heterogeneidad, compromiso, debate, una perpetua elaboración colectiva del vivir juntos. Paul Ricoeur, en *Soi-même comme un autre*, explica en este sentido que

“es vano —cuando no peligroso— contar con un consenso que ponga fin a los conflictos. La democracia no es un régimen político carente de conflictos, sino un régimen en el cual los conflictos tienen un carácter abierto y negociable en función de reglas de arbitraje conocidas. En una sociedad cada vez más compleja, los conflictos no disminuirán en número ni en gravedad, sino que se multiplicarán y se harán más profundos”⁶.

Por otra parte, el sistema de producción y de intercambio que domina nuestra sociedad —el capitalismo— implica acumulación de poder, privilegios sin frenos (aceleración, desregulación mafiosa), mediante una acumulación de capital que conlleva, en sus diversos desarrollos históricos, la negación de la democracia⁷.

El sistema de enseñanza y de formación se sitúa precisamente en medio de esta contradicción: espacio y tiempo de formación intelectual, espiritual y crítica de un ciudadano destinado a participar en la elaboración continua de la democracia y, a la vez, espacio-tiempo de formación de un trabajador en lo esencial destinado a producir capital⁸ (en el sentido de valor abstracto cuya acumulación permite au-

⁴ Cfr. Georges BALANDIER, *Anthropologie politique*, París: PUF, 1967.

⁵ Cfr. René LOURAU, *L'Analyse institutionnelle*, París: Minuit, 1970 y Jacques ARDOINO, *Éducation et politique*, París: Anthropos, 1999.

⁶ Paul RICOEUR, *Soi-même comme un autre*, París: Seuil, 1990, pág. 300.

⁷ Cfr. Patrick VASSORT, *L'Homme superflu. Théorie politique de la crise en cours*, Congé-sur-Orne: Le Passager clandestin, 2012; Nicolas OBLIN y Patrick VASSORT, “L’institutionnalisation du crime ou la sauvage victoire du capitalisme” *Illusio* n°6-7 (“Mafia et comportements mafieux”), Bellecombe-en-Bauges: Le Croquant, 2010, págs. 67-97.

⁸ Nos referimos aquí, no sólo a la obra de Karl Marx, sino también a los desarrollos más recientes de la crítica del valor. Véase por ejemplo, los trabajos de Robert KURZ, *Vies et mort du capitalisme: croniques de la crise*, París: Lignes, 2011 y *Avis aux naufragés*, París: Lignes, 2004; Roswitha SCHOLZ, véase concretamente “Remarques sur les notions de 'valeur' y de 'disociación del valor'”, *Illusio* n°4/5 (“Libido, sexes, genres et dominations”), 2007, págs. 559-571; Anselm JAPPE, *Les Aventures de la*

mentar el poder de unos en detrimento de otros). Es erróneo, pienso, creer que el sistema de educación y de formación está inadaptado a la época contemporánea.

La contradicción creciente entre la realidad impuesta por el capitalismo neoliberal y el ideal democrático hace de los actores de la educación, padres, niños, enseñantes, ciudadanos, etc. sujetos totalmente esquizofrénicos⁹. Es posible presentar, como prueba de la integración lograda del sistema educativo francés, algunos elementos particularmente ejemplares: mientras los alumnos se ven sometidos a una presión escolar que puede llegar a hacerlos “enfermar de aprender”¹⁰, los enseñantes son sometidos a lo que puede parecer como una ley de la competencia neoliberal, a saber, la imposibilidad de hacer su trabajo de manera satisfactoria, como si fuera indispensable que los individuos se vieran confrontados a una situación de sufrimiento¹¹. Una situación que se ve además amplificada ante la imposibilidad de mediatizar, representar, en el espacio social, sus malestares.

Esta gran contradicción, que subrayamos aquí entre el deseo de *acumulación de poder* y el deseo de *compartir el poder*, también adquiere la variante actualmente de la oposición entre conocimiento y saber-hacer. Porque si el conocimiento, la cultura en el sentido filosófico del término, permite vincular perpetuamente la vivencia viva al proyecto, al destino, a la teleología, la acumulación de competencias (saber-hacer) es guiada, ante todo, por la voluntad de hacer a los individuos capaces, no tanto de pensar, como de integrar el mundo tal y como es, ser un agente, un actor, un técnico del “movimiento perpetuo”¹², sin pensar el sentido o la dirección de éste, es decir, sin ser nunca autor¹³.

marchandise. Pour une nouvelle critique de la valeur, Paris: Denoël, 2003, *Crédit à mort. La décomposition du capitalisme et ses critiques*, Paris: Lignes, 2011 y Moïse POSTONE, *Temps, travail et domination sociale. Une réinterprétation de la théorie critique de Marx*, Paris: Mille et une nuits, 2009.

⁹ Cfr. Gille DELEUZE y Félix GUATTARI, *Capitalisme et schizophrénie*, tomo I, “L’Anti-Œdipe”, Paris: Minuit, 1973.

¹⁰ Véanse ciertos informes, ampliamente comentados en la prensa generalista y este número de revista consagrado al placer y al aburrimiento en la escuela: “Le plaisir et l’ennui à l’école” *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, nº57, septiembre 2012 y Gisèle GEORGE, *Ces enfants malades du stress*, Paris: Anne Carrière, 2002.

¹¹ Cfr. Christophe DEJOURS, *Souffrance en France. La banalisation de l’injustice sociale*, Paris: Seuil, 1998. En lo que respecta a la problemática específica de los enseñantes, véase Danielle LEGENDRE, *Le Malaise des enseignants. Rapport travail-santé mentale*, tesina universitaria para la obtención de la titulación de psicología, CNAM, Paris, 2003 y Laurence Janot-Bergugnat y Nicole RASCLE, *Le Stress des enseignants*, Paris: Armand Colin, 2008.

¹² En este punto, los análisis de Jacques ELLUL (*Le Système technicien*, Paris: Calmann-Lévy, 1977), de Günther ANDERS (*L’Obsolescence de l’homme*, op. cit.) pero también el desarrollado por Marc Weinstien se complementan muy bien. Marc WEINSTEIN, “Penser le totalitarisme néolibéral. Six thèses

Este “gran cisma”, esta fractura ineludible sólo es aceptable desde el momento en que consideramos que el conocimiento es esencialmente abstracto¹⁴, mientras que el saber-hacer queda concretamente vinculado a la existencia de los individuos y a la idea que se hacen del progreso, una idea esencialmente vinculada a las tecnociencias. Lo que hay que entender es, por lo tanto, que el conocimiento, puede no “hablar”, no ser audible o no serlo ya, estar demasiado alejado de las cuestiones fundamentales del sentido de nuestras vidas, demasiado alejadas de los vectores contemporáneos del progreso. Mientras las tecnociencias avanzan revestidas con la ideología de un progreso que libera al ser humano de las restricciones pretendidamente naturales que pesan sobre él, el espíritu de nuestra época consiste en hacer como si pudiéramos por fin ahorrarnos las críticas/autocríticas. Cualquier discurso, por poco complejo que sea, cualquier discurso filosófico —en el sentido de crítico— que apunte a una comprensión lo más global posible del mundo y de su evolución, que persiga el vincular las partes *a priori* contradictorias de la realidad, se ve inmediatamente desacreditado por su supuesta impotencia, por su no-especialización. En consecuencia sólo es audible el discurso del científico, el del especialista, el del experto, que prefiere saberlo todo sobre una única cosa antes que tener una visión del Todo, sin el cual, esa cosa, no podría existir.

Este discurso del experto se corresponde con el “desarrollo de una lógica interna prefabricada”; enseña un saber objetivo e impersonal, abstracto y general, que nos es ya común a mí y al otro. En este sentido, no se corresponde en absoluto con el discurso de un maestro y sus discípulos, discurso magistral “que abre y hace posible el espacio del cuestionamiento, del diálogo y del conocimiento”¹⁵.

“Un maestro, escribe aún Tobie Nathan, es lo contrario de un profesor... plantea preguntas estables - ¡no respuestas! - preguntas que seguirán siendo, probablemente durante toda la vida, claves para interpretar el mundo. Así es como entiendo yo el lema talmúdico *assé leha rav*, 'encuentra un maestro', porque su

sur les totalitarismes”, *Illusio* n° 10/11 (“Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interprétations”), Lormont: Le Bord de l'eau, 2013, págs. 140-179.

¹³ Cfr. Jacques ARDOINO, “Autorisation”, en *Les Notions philosophiques. Dictionnaire*, tome I, *Philosophie occidentale*, París: PUF, 1990.

¹⁴ Entendemos por pensamiento abstracto la enseñanza “clásica” desarrollada por estos profesionales de la enseñanza de la filosofía, que discutían independientemente de todo contexto concreto, independientemente también de la cualidad y de los deseos de su auditorio. Véase sobre esto Theodor W. ADORNO, “À quoi sert encore la philosophie?” y “La philosophie et les professeurs” en *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, París: Payot, 1984.

¹⁵ Jean-Marc LAMARRE, “Lévinas: seule l'altérité enseigne” en J. Ardoino y G. Bertin (eds.), *Figures de l'autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*, París: Téraèdre, 2010, pág.188.

ser, más aún que el de tu padre, decidirá tu vida... De la misma manera que instruye inculcando en los lugares más inesperados de la personalidad preguntas de las que no podremos ya deshacernos, un maestro transmite siempre de manera negativa —por sus furores y sus anatemas, actos y pensamientos que siembran interminables preguntas en el espíritu de sus discípulos. Podemos, por supuesto evitar responder, fingir comprender, subrayar nuestra perplejidad con fatalistas ‘así era’, pero da igual, es incluso de esta manera cómo más profundamente se instala”¹⁶.

El devenir de la clase magistral, en el sentido del intercambio discursivo entre un maestro y un alumno, por anecdótico que sea, manifiesta en este aspecto la pérdida de sentido del discurso: ya nadie parece querer creer en el discurso en un entorno por otra parte saturado de un “pragmatismo” que implica no perder el tiempo con estas reflexiones susceptibles de hacernos perder ocasiones de beneficiarnos de una situación dada.

Sin embargo, más sintomático y más grave tal vez que el devenir de la clase magistral, es que esta pérdida de discurso, esta disolución de la calidad del discurso, del lenguaje, en el marasmo de la comunicación, constituye también la tumba de la democracia. ¿Qué hay, en efecto, de una democracia privada de las cualidades discursivas necesarias para el debate, la argumentación y, de hecho, para la propuesta del otro, dicho de otro modo, para la posibilidad del compromiso? ¿En qué puede convertirse una democracia en la que los ciudadanos ya no están en condiciones ni de decir, ni de escuchar? ¿Deben remitirse perpetuamente a su fe en la palabra casi mágica de un experto, solicitado por el político profesional, que está a su vez asesorado por el especialista en comunicación, etc.? Si “[...] la democracia nació en Occidente el día en el que alguien dijo, como una ley: 'que el que quiera decir algo se levante y hable’”¹⁷, hay que reconocer que actualmente la palabra pública apenas tiene ya valor, puesto que se confunde lenguaje y comunicación. De acuerdo con el análisis que hacía ya Theodor W. Adorno, “si la diferencia entre el lenguaje del éter —la idea de una lengua verdadera por lo tanto, de una lengua de la cosa misma— y el lenguaje de la comunicación —que, por su parte, es práctico— no se siente ya, entonces es el fin de la cultura”¹⁸. El análisis del lenguaje contemporáneo

¹⁶ Tobie NATHAN, “Devereux, un hébreu anarchiste” prefacio a Georges DEVEREUX, *Ethnopsychiatrie des Indiens Mohaves*, Paris: Synthelabo / Les Empêcheurs de penser en rond, 1996.

¹⁷ Jean-François DENIAU, *Démocratie*, Paris: Gallimard (CD-Collection À voix haute), 1998.

¹⁸ Theodor W. ADORNO, “Individu et organisation” en: *Société: Intégration, Désintégration. Écrits sociologiques*, op. cit., pág. 198

neo, concretamente en el espacio político-mediático, permite a la vez demostrar su cosificación y comprender y analizar mejor la realidad de la sociedad del espectáculo¹⁹.

2 LA RACIONALIDAD DE LA “FUERZA” CONTRA LA VULNERABILIDAD

El modelo del éxito social, en el estado de atomización en el que se encuentra la sociedad contemporánea²⁰, tiene poco en común con cualquier proyecto de sociedad. Tener éxito socialmente es por lo general sinónimo de éxito individual, socialmente valorado porque valoriza el sistema establecido. Tener éxito, ¿no es acaso integrarse de la mejor de las maneras, alcanzar el puesto de poder, acumular poder para dominar, dirigir, mandar, administrar? Este modelo de éxito desvaloriza sin cesar el poder de los que rechazan la competición y la lucha por un puesto²¹, que quedan conenados la marginalidad. Porque esta lucha desenfrenada y generalizada, supuestamente motor de cualquier progreso, favorece la normalización de la exclusión de uno tras otro. Günther Anders explicaba al respecto que “en la naturaleza de la competición está el que los competidores sean eliminados unos tras otros o, dicho de otro modo, que la mayor parte de ellos queden fuera”²². Rechazar la competición es sancionado inmediatamente con la exclusión; así ocurre, por ejemplo, en la escuela o en la universidad, donde los que se oponen a la exclusión sistemática son “convenientemente” excluidos *a priori*²³. Hay que subrayar que, en estos lugares, concebir el éxito como un fenómeno colectivo es un pensamiento absolutamente ausente, ajeno.

Uno de los aspectos más reveladores de esta individualización del éxito, ajena a cualquier forma de emancipación social y política, tiene que ver con el hecho de que “tener éxito” es tan sólo secundariamente significativo de la calidad de un contenido, de un proyecto, y en cambio, siempre hace referencia a la manera en la que

¹⁹ Cfr. Guy DEBORD, *La Société du spectacle*, París: Gallimard, 1967.

²⁰ Sobre el tema de la dialéctica atomización/masificación, véase Hannah ARENDT, *Les Origines du totalitarisme. Eichmann à Jerusalem*, París: Gallimard, 2002. Véase también Patrick VASSORT, *L'Homme superflu. Théorie politique de la crise en cours*, op. cit.

²¹ Cfr. Vincent de GAULÉJAC e Isabelle TABOADA-LEONETTI, *La Lutte des places. Insertion et désinsertion*, París: Desclée de Brouwer, 2007.

²² Günther ANDERS, *Aimer hier. Notes pour une histoire du sentiment*, Lyon, Fage, 2012, pág.141.

²³ Véase Nicolas OBLIN y Patrick VASSORT, *La Crise de l'Université française. Essai critique contre une politique de l'anéantissement*, París: L'Harmattan, 2005, prefacio de Jean-Marie Brohm, y “Savoirs, limites et démocratie: fragments d'une analyse institutionnelle de l'Université française”, *Mana*, n° 14-15 (“Frontières et limites: avons-nous dépassé les bornes?”), París: L'Harmattan, 2007.

el individuo se libra de la competencia. Pierre Bourdieu demostró acertadamente, sin embargo, que este sistema hiper-competitivo, como cualquier sistema de este tipo, está lejos de ser puro y contiene reglas poco favorables cuando se trata de valorizar la calidad de los que produce. Por decirlo de otro modo, las reglas de la red, la capacidad de mantener relaciones útiles son mucho más determinantes que todo lo que puedan hacer los individuos²⁴. Así, los que no forman parte naturalmente de la familia o que no quieren traicionar su historia, personal, familiar, social, cultural, los que no quieren rendir pleitesía para conseguir satisfacer su deseo saben perfectamente y cotidianamente cuál es el precio de este coreado “éxito”: convertirse en lo que Adorno llamó “residuos”²⁵, “escorias del mundo fenoménico”²⁶ y de los que Emmanuel Renault dice, con toda razón, que en ellos residen probablemente “las potencialidades de transformación social emancipadora”²⁷, es decir, en los márgenes de la sociedad, porque ellos son las “expresiones que designan [...] todo lo que resiste al sistema o que se integra en él únicamente de manera contradictoria”²⁸.

Si hay una realidad que este modelo niega es la *vulnerabilidad*, la fragilidad, la subjetividad, este *sufrimiento* que es, sin embargo, inherente a nuestra condición, puesto que el modelo lo que valora es la fuerza de no experimentar en sí el sufrimiento infligido a los demás, la fuerza de no pestañear ante la destreza de su *alter ego*, en un contexto de competitividad. El “éxito social”, en un contexto de competitividad generalizada, se opone radicalmente al reconocimiento del otro, a su sufrimiento, a experimentar su vulnerabilidad, especialmente cuando este reconocimiento es además fundamental para construir sociedad, aunque sólo sea porque condiciona el principio de responsabilidad²⁹ hacia el otro. Esta indiferencia, irresponsabilidad, “incapacidad para identificarse con los demás, escribe Theodor W. Adorno, fue la condición psicológica más importante que permitió que existiera Auschwitz en una humanidad más o menos civilizada y no demasiado dañina.

²⁴ Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants de la culture*, París: Minuit, 1964 y *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París: Minuit, 1970.

²⁵ Theodor W. ADORNO, “Réflexions sur Kafka”, en: *Prismes. Critique de la culture et société*, París: Payot, 2003, pág. 272.

²⁶ *Ibidem*, pág. 265.

²⁷ Emmanuel RENAULT, “Théorie critique immanente” *Illusio* n°10/11 (“Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interprétations”), op. cit., pág. 271.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Sobre la cuestión de la alteridad véase Emmanuel LÉVINAS, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye: Marinus Nijhoff, 1971; sobre la cuestión de la reponsabilidad véase Hans JONAS, *Le principe de responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, París: Cerf, 1990.

[...] Es una ley general de las cosas de este mundo. Callarse ante el terror no era más que una consecuencia ante ese terror. La frialdad de la mónada social, del competidor en su aislamiento, no era más que la indiferencia ante el destino de los demás, algo que explica que fueran poco numerosos los que reaccionaron³⁰. Aunque ahora no se trata de reaccionar a la amenaza nazi o fascista, como fue el caso entonces en Alemania, en Francia o en Italia, sigue siendo también evidente que ya no es el terror la causa de la indiferencia ante el destino de los demás...

¿No es acaso característico de nuestras sociedades capitalistas, en las que todo lo que existe debe ser indexado de acuerdo con las leyes del intercambio mercantil, el hecho de organizar técnicamente, administrativamente y de profesionalizar el cuidado de los demás? ¿No se destinan acaso la subjetividad y el sufrimiento precisamente al especialista, cuya tendencia es hacer de estas cualidades una enfermedad, por el hecho de que no tienen derecho propio* en ninguna otra parte? Desde este punto de vista, la situación de las personas mayores se une a la que hoy se les reserva a los niños. Estos crecen en manos de profesionales especializados que se han hecho absolutamente indispensables, ante la incapacidad relativa de criar a los niños en la que han caído sus padres³¹, y mientras, los otros mueren entre manos de otros profesionales especializados (de la salud, de la muerte), también convertidos en indispensables, puesto que la sociedad capitalista —por la anulación que produce de las cualidades del espacio y del tiempo— hace a los seres humanos incapaces de cuidar a sus moribundos y a sus muertos³². Pero ¿tienen aún sentido la vida y la muerte en este contexto?

El único espacio-tiempo que autoriza el desarrollo, el reconocimiento de esta vulnerabilidad, del sufrimiento, de la fragilidad es el de la creación, momento en el que el individuo se adentra en su ser más íntimo para ofrecer al mundo, a lo universal, la expresión de su *frágil singularidad*. Es significativo que se reserve la creación únicamente para el ámbito del arte, para los artistas y los profesionales de la

³⁰ Cfr. Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz” en: *Modèles critiques. Interventions – Répliques*, op. cit., pág. 248.

* N. de T. Juega el autor aquí con la igual pronunciación de “droit de cité” (derechos del ciudadano) y “droit de siter” que apelaría a un sostenerse, ubicarse, detenerse: así escribe “[...] qu'ils n'ont droit de cité(er)/“siter” (en latin *sistere* signifie se tenir, se placer, s'arrêter) nulle par ailleurs?”.

³¹ Es increíble además lo que estos profesionales tienen que reprochar a los padres... Véase Ivan ILLICH, *Une Société sans école*, París: Seuil, 1971.

³² Ivan ILLICH, *Némésis médicale. L'expropriation de la santé*, París: Seuil, 1975; Jean ZIEGLER, *Les Vivants et la mort*, París: Seuil, 1975; Louis-Vincent THOMAS, *Mort et pouvoir*, París: Payot y Rivages, 1999; Nadia VEYRIÉ, *Deuils et héritages. Confrontations à la perte du proche*, Lormont: Le Bord de l'eau, 2012.

creación. Éstos asumen socialmente la creación mientras el común de los mortales (o el científico, el médico, el artesano e incluso el enseñante, etc.) acepta el sacrificio de esta cualidad que le hace humano.

Ahora bien, es precisamente este tiempo, esta temporalidad, que la administración total de la sociedad trata de anegar el que se convierte entonces en el mejor aliado del consumo mercantil, en esta tarea de anegación; si esa administración total de la sociedad cree poder proyectarlo *todo a priori*, el consumo mercantil cree poder transformarlo *todo* en mercancía. La sociedad administrada prescribe el tiempo que se le concede a “todo”, aniquilando el tiempo libre, ese tiempo del aburrimiento y del juego “libre”, del “rodeo”, en el que nacen la escritura y el sentido, tiempo de la investigación, tiempo de la confrontación con el otro y del pensamiento, de la elaboración, del relato, tiempo de compartir. Tiempo también de la educación, en el que educación no significa ya ni programación, ni adiestramiento, sino advenimiento, caminar, conocimiento, alteración de un ser singular en el mundo³³. Günther Anders escribía con razón al respecto que

“la cultura reside en los rodeos. Y los rodeos —escribía— son por lo general desvíos causados por los tabúes. Sin tabúes y, por lo tanto, sin desvíos y sin las tensiones producidas por estos rodeos, nunca habrían existido *historias de amor*. Cuando el fin puede ser alcanzado sin que tan siquiera tengamos que prepararnos para el viaje, no puede haber 'historias'”³⁴.

¿Qué destino se reserva, en el marco de la escuela, a la creación, a la expresión de los niños?

3 LA RACIONALIDAD DEL PROGRAMA CONTRA LA HETEROGENEIDAD

El trabajo que presento aquí consiste en la comprensión de las experiencias diversas por las cuales aprendí, durante los últimos 10 años, la institución “educación nacional”, tanto en la universidad (como profesor asociado y de investigación), en la educación secundaria (como asistente de educación y luego como asesor prin-

³³ El texto de Jacques ARDOINO “Altération” se puede consultar en línea en la página web del autor: jacques.ardoino.perso.sfr.fr. Véase también Jacques ARDOINO y Georges BERTIN (eds.) *Figures de l'autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*, op. cit. Y con Jacques de PERETTI, *Penser l'hétérogène*, París: Desclée de Brouwer, 1998.

³⁴ Günther ANDERS, *Aimer hier*, op. cit., pág.136.

cial de educación^{*)} y en educación primaria (como maestro, profesión que ejerzo en este momento).

En función de una modesta experiencia de enseñanza en la escuela infantil, me gustaría demostrar que la programación escolar de los aprendizajes destruye cuidadosa y rigurosamente la creatividad de los alumnos, es decir, la maduración de su espontaneidad y de su singularidad. A pesar de que la creación (plástica, artística) es, a priori, valorada en la escuela infantil, hay que matizar inmediatamente esta afirmación porque es valorada por razones que esencialmente tienen poco que ver con el reconocimiento de las singularidades en devenir.

Para empezar, estas producciones infantiles se orientan en función del modelo del éxito escolar, es decir, son objetivadas en un programa que intensifica sin cesar, a lo largo de la escolaridad obligatoria, la racionalización de las producciones de los niños. El relato de las producciones o, dicho de otro modo, su sentido, sólo es dado excepcionalmente por las obras mismas, que son escasamente explicadas, muy poco interpretadas, porque no se considera institucionalmente que las producciones de los niños, como tampoco los propios niños, por lo que expresan o lo que son, sino como medios de alcanzar lo que queremos que sean. Es así como la producción del niño adquiere todo su sentido para los maestros y los padres y también para los propios niños: es el soporte de un aprendizaje objetivado, racional, respecto a un fin perfectamente identificado. Que este fin sea legítimo o no es el problema que queremos destacar. Lo que subrayamos es simplemente que el tiempo escolar dedicado, desde la primera infancia, a la expresión de su diferencia, de su vulnerabilidad, de las angustias, miedos, fantasías, etc. se ve acompañado de golpe por una actitud de desprecio de la institución ante lo que es, lo que emerge, hasta tal punto que nada puede ocurrir realmente. Aquí resuenan las reflexiones de Pierre Bourdieu sobre el lenguaje en la escuela, cuando escribe que “el sistema escolar enseña no sólo un lenguaje, sino una relación con el lenguaje que es solidaria de una manera de relacionarse con las cosas, con los seres, con el mundo, completamente desrealizada”³⁵.

* N. de T.: El *Assistant d'éducation* y el *Conseiller principal d'éducation*, son cargos de la institución escolar francesa que están al margen del ejercicio directo de la educación. Se ocupan del buen funcionamiento del centro en el tiempo fuera de clase, antes se les llamaba vigilantes, pero trabajan también en colaboración con el profesorado en el seguimiento de los alumnos y en la organización de la participación en la vida escolar. El *conseiller principal d'éducation* es el responsable de todos los *assistants d'éducation*.

³⁵ Pierre BOURDIEU, “Ce que parler veut dire”, en: *Questions de sociologie*, París: Minuit, 2002, págs. 111-112.

La escuela infantil permite, a pesar de todo, un cierto respeto de las espontaneidades tanto de los enseñantes como de los niños, sin embargo, a partir de la educación primaria, los espacios-tiempos de expresión, experimentación, investigación, son claramente balizados y controlados por la programación de los aprendizajes. Esta programación, articulada en tablas y en listas en las que la sintaxis, y de hecho también el sentido, son eliminados, limita cada vez más el espacio disponible para la elaboración colectiva de proyectos. Cuanto más elabora el programa un tejido, una red densa sobre el espacio-tiempo de la clase, más queda programado el espacio-tiempo de los individuos. Esto significa también, algo totalmente patente y destacable, que el tiempo del discurso, de la recepción del discurso y de un intercambio discursivo performativo se reduce también, a medida que el programa se densifica.

La emergencia de singularidades, la elaboración discursiva de las diferencias/singularidades, la elaboración de proyectos colectivos, proyectos instituyentes, quedan asfixiados por la programación de aprendizajes en listas infinitas de competencias divididas en disciplinas. La concepción disciplinaria de la programación, su planteamiento a modo de “inventario”, deja un margen de maniobra extremadamente débil a los enseñantes y, de hecho, también al continuo flujo de relaciones que éstos elaboran con los niños. Los proyectos, que nacen de deseos de conocer y de hacer conjuntamente, quedan totalmente marginalizados por la administración del programa, de sus evaluaciones y validaciones. Así es cómo el deseo de elaborar conjuntamente, de hacer un trayecto compartido, de vivir juntos experiencias particulares y singulares, se ve institucionalmente expulsado fuera de la clase y, pronto, de la escuela.

El declive del programa de la educación nacional en estos últimos años, acosado por la institución, es ejemplar de esta concepción. Dos términos emergen en el contexto de la formación de los enseñantes: “base” y “pilar”. Esta visión de la enseñanza y de la formación hace referencia directamente a la estructura, a la arquitectura, a la planificación³⁶. Así, la propia idea del *curriculum*³⁷, del trayecto particular, se ve fuertemente empobrecida a pesar que los años 80 fueron los años en los que entraron pedagogías “nuevas” en la “institución oficial”, colocando al niño

³⁶ Cfr. Jacques ARDOINO, “Rudiments intéressant le 'socle', à propos d'un 'socle de connaissances' très discutable”. Disponible en línea en la página web del autor: jacques.ardoino.perso.sfr.fr

³⁷ Cfr. Jacques ARDOINO, “L'hétérogénéité des formations initiales et continuées (problématique d'une articulation nécessaire Rudiments intéressant le 'socle', à propos d'un 'socle de connaissances' très discutable”. Disponible en línea en la página web del autor: jacques.ardoino.perso.sfr.fr

y a su trayecto en el centro del dispositivo de aprendizaje³⁸. Sorprendentemente, esta contradicción aflora muy poco en los eventuales discursos. La visión del mundo y de la evolución del individuo que prima en este mundo está fuertemente vinculada a esta idea de que las personas sólo pueden avanzar en su existencia apoyándose en la base de la instrucción dispensada por la educación nacional.

Sin embargo, cualquiera que observe su propia evolución de manera reflexiva, en profundidad, se ve obligado a constatar la insuficiencia de esta concepción: muy a menudo la instrucción dispensada tan sólo sirve, en un momento dado, para validar unas competencias con una calificación. Muchas son las llamadas “competencias” que son adormecidas inmediatamente después, por falta de sentido. Cualquiera que reflexione sobre su trayecto personal acordará pronto a la experiencia una importancia muy superior a la instrucción inicial. La manera en la que se aprende y en la que nos formamos desde una perspectiva que no liquida directamente el deseo (y por lo tanto la singularidad) no es comparable con el contexto de una programación universal, de un proyecto que ignora el ser humano dotado de subjetividad y de deseos singulares. ¿Qué lugar queda para el mestizaje, lo heterogéneo y la complejidad³⁹ en semejante incompreensión de la realidad y de la historia?

¿Cuál es finalmente el espacio-tiempo disponible para el desarrollo del pensamiento —que, cuando no es reificado, transformado en decoro, en ornamento, es siempre una crítica en acto, una experiencia crítica de la realidad y, por ello, desintegrador— en la rígida estructura de la programación escolar? Si nos interesamos por el pensamiento de los niños debemos, por supuesto, plantearnos también qué ocurre con el pensamiento de los adultos. Y la respuesta cae aquí como un mazazo: no hay lugar para ningún pensamiento que no sea un “catecismo”, un recitado de nociones aprendidas de memoria, como ocurre tan a menudo en las lecciones de historia, en la primaria. La formación del espíritu y del pensamiento es considerada como un acto de construcción secundario respecto a la adquisición de conocimientos y saberes prácticos, que se entregan en piezas sueltas, matando así el pensamiento y dando a luz, en su lugar, a un pensamiento mecánico, artificial, del cual el sujeto está prácticamente ausente. Nos encontramos a años luz de lo que puede

³⁸ Cfr. la ley de orientación de 1989, conocida como “ley Jospin”.

³⁹ Cfr. Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris: Seuil, 1990 y *Science avec conscience*, Paris: Fayard, 1982.

significar pensar, en el sentido de experimentar en sí la idea misma del infinito, algo que sólo puede ser respaldado por la exterioridad del que enseña, por el otro.

4 ¿NO ES PENSAR SER CAPAZ DE ACOGER LO QUE NO TENGO YA⁴⁰?

En una educación convertida en sistema, las diferentes reformas, generadoras de dispositivos que se apilan sucesivamente sin articularse, al no poner en cuestión la coherencia interna del sistema, y mientras no adopten concretamente una postura autocrítica frente la educación hecha sistema, no harán sino reforzar la reificación de cualquier postura crítica, tanto de los enseñantes como de los enseñados.

“Una de las finalidades esenciales de la educación reside, en efecto, escribe Jacques Ardoino, en la ambición explícita de contribuir a provocar en el alumno, o ‘en formación’, en el mayor número de casos posibles a escala social, la elaboración, la maduración y el desarrollo, la eclosión de un espíritu crítico suficientemente autónomo y, sin embargo, siempre en devenir, inacabado, dependiente además de los aportes del otro. Pero en función de los ideales democráticos y de las limitaciones económicas de gestión, la educación se convierte en un sistema. Éste se ve organizado, institucionalizado y se vacía poco a poco de todo impulso crítico. Los procedimientos y los dispositivos inventados (plan de centro, evaluación) para paliar esta ‘reificación’ progresiva en las prácticas rutinarias (Georg Lukács, Joseph Gabel), se vienen abajo por sí mismas rápidamente en su estatus de artificios repetitivos”⁴¹.

El ejemplo más emblemático de esta situación es la calidad de algunas disertaciones realizadas por los estudiantes en la Universidad: en el caso de los más mediocres, en lugar de la discusión, tan apasionada y comprometida como argumentada, a la que debería dar lugar la ocasión, tan sólo encontramos una superposición de nociones fragmentadas, maltratadas, tomadas, eso sí, de autores de referencia, pero finalmente autores que probablemente nunca han sido leídos... La lectura, así como la escucha de un maestro, se han convertido sencillamente en un lujo, un gozo y un placer que la mayor parte de los estudiantes no pueden, y que tampoco quieren, ofrecerse. Darse el lujo de leer un texto, confrontarse a una obra *a priori* incomprensible es sinónimo hoy en día de un riesgo inútil desde la perspectiva

⁴⁰ Véase Jean-Marc LAMARRE, “Lévinas: seule l'altérité enseigne”, en: J. Ardoino y G. Bertin (eds.), *Figures de l'autre. Imaginaires de l'altérité et de l'altération*, op. cit., pág. 187.

⁴¹ Jacques ARDOINO, “De l'intention critique”. Disponible en línea en la página web del autor: jaques.ardoino.perso.sfr.fr

escolar. En realidad esto implica exponer nuestra propia vulnerabilidad, al exponernos al otro, a lo que yo no soy, no conozco, ni contengo ya en mí. Dicho de otro modo, implica arriesgarse a una *desidentificación* que no sólo pone en peligro mi ser tal y como es, sino también mi ser para aquéllos por los que necesito ser claramente identificado. Este rodeo por el otro, efectivamente traumatizante, este rodeo que nos afecta⁴² es, ya lo decíamos anteriormente con Anders, el camino de la cultura. Hay que añadir sin embargo inmediatamente que esta identificación de la cultura del rodeo se opone radicalmente al “ideal dominante de la época: hay que ser *práctico*”⁴³. La incompreensión inmediata del discurso o del texto es insoponible, de ahí concretamente procede el desprecio generalizado por la filosofía en los programas de estudios superiores. Ahora bien, es precisamente esta alteridad, en efecto traumatizante, la que sin cesar me remite a la debilidad de mi ser y de mi humanidad no finita, en perpetuo devenir, la que puede instalarme en el estudio.

Esta represión de la cultura, que los estudiantes terminan por infligirse, es la señal de un no-pensamiento, de un pensamiento no autorizado —el estudiante que no alcanza el estatus de autor⁴⁴—, que no tiene nada que ver con el nivel de los estudiantes en relación con la expectativa institucional, que puede ser por otra parte muy elevado, en ciencias, por ejemplo, en informática, en inglés, etc. Es la marca de nuestro tiempo, la de una época en la que la racionalización total del mundo hace del ser pensante alguien inadaptado, inútil, obsoleto y ampliamente despreciado.

No es sorprendente que en semejantes condiciones los propios enseñantes, incluido aquí el período de su formación —situación que he compartido hace poco— salgan al paso (así “la coraza esconde la herida”⁴⁵ por parafrasear a Theodor W. Adorno) y demuestren una auto-represión de la filosofía, que les resulta muy a menudo excesivamente alejada de su “terreno” y de su “preocupación”. El pensamiento que se aleja del problema propiamente pedagógico y didáctico, asumiendo así el riesgo de desespecializar la profesión —y de volverla socialmente más débil aún— se ve inmediatamente acusado de ser demasiado teórico, insuficientemente

⁴² Cfr. Jeanne FAVRET-SAADA, “Être affecté” *Gradhiva*, n°8, 1990, págs. 3-9.

⁴³ Günther ANDERS, *Aimer hier*, op. cit., pág. 138.

⁴⁴ Walter BENJAMIN, “La vie des étudiants”, en *Œuvres*, tomo I, Paris: Gallimard, 2000. Con esta referencia a un texto escrito por Walter Benjamin a principios del siglo XX hay que entender que la transformación de la relación con el saber, con el estudio y con el texto es un proceso largo.

⁴⁵ Theodor W. ADORNO, “Éduquer après Auschwitz”. En: *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, op. cit., pág. 43.

vinculado al terreno y de no ser suficientemente pragmático. De esta manera, los enseñantes se privan efectivamente de pensar por sí mismos su propia experiencia profesional, su implicación y el compromiso de su profesión, pero se protegen además de la violencia que les inflige una institución que se muestra ampliamente despreciativa con el trabajo del pensamiento en acto, esta crítica que altera, que sólo sabe ser negatricidad y que es, a menudo, un “pensamiento triste”⁴⁶.

“Siempre se escucha decir, explicaba Theodor W. Adorno en 1965, —algo que me limitaré a repetir sin arriesgarme yo mismo a un juicio— que algunos enseñantes en prácticas quedan anegados durante su período de formación, al verse forzados a amoldarse hasta tal punto que se anula en ellos cualquier impulso, lo que de mejor había en ellos. Las importantes transformaciones que se están dando invitan a investigar sobre la formación de los maestros. Habría que ver en particular hasta qué punto la noción de necesidad escolar reprime la libertad y la formación del espíritu. Esto aparece en la hostilidad por el trabajo intelectual de algunas administraciones escolares, que sistemáticamente obstaculizan el trabajo científico de los enseñantes, los remiten constantemente al nivel más bajo, desconfiando de aquéllos que, como les gusta decir, quieren ir más allá. Esta hostilidad de la que son víctimas los enseñantes repercute demasiado fácilmente en su comportamiento ante los alumnos”⁴⁷.

Y, en efecto, la formación de los enseñantes, desde 1965, también en Francia, se ha visto enriquecida con auténticas investigaciones sobre la formación de los maestros, concretamente en el ámbito de las ciencias de la educación. ¿Podemos sin embargo afirmar que estas investigaciones han tenido una real repercusión en la limitación que impone la necesidad escolar sobre la formación del espíritu?

5 LA NEGACIÓN DEL DESEO Y LA ABOLICIÓN DEL PROYECTO

Dar prioridad a la *elaboración de un proyecto*, cuando se trata de proyectos no programados y de contenidos no definidos previamente y que respetan el tiempo de la articulación de los deseos de los niños y de los adultos, es una actitud pedagógica absolutamente proscrita y exige una temporalidad que la institución no quiere

⁴⁶ Orietta OMBROSI, “Lamentation et résistance. La non-résignation de la philosophie et le 'triste savoir' d'Adorno face à la Catastrophe”, *Ilusio* n°14, volumen II, (“Du crépuscule de la pensée à la catastrophe”), Lormont, Le Bord de l'eau, 2014, págs. 283-297.

⁴⁷ Theodor W. ADORNO, “Le métier d'enseignant frappé d'interdit”, en *Modèles critiques. Interventions - Répliques*, op. cit., pág. 233.

reconocer. El proyecto, para la institución, al igual que existen proyectos escolares, depende de la planificación a partir del objetivo, se trata más de una programación que de un proyecto entendido, tal y como es posible concebirlo, como un trayecto, una elaboración, una alteración continua de lo que había *a priori*, en función de la articulación posible de los deseos singulares. ¿Cómo es posible imaginar una pedagogía de proyecto que confine a adultos y a niños en las casillas de las indeseables hojas de cálculo, en cuyo origen tan sólo encontramos el deseo mortífero de la integración social concebida por la ingeniería tecnocrática y burocrática de nuestras sociedades capitalistas neoliberales? Los proyectos, tal y como se plantean, son siempre reducidos a objetivos —un objetivo principal desglosado en objetivos secundarios, operacionales, etc.— es decir, objetivados. Sin embargo, yo defiendo que los objetivos, así como los deseos, emergen del “trabajo conjunto” a condición que no se clausure todo de golpe, que haya una puerta que se mantenga bien abierta a la perspectiva del error, del deambular, de la sorpresa, de lo que no ha advenido todavía, de lo desconocido. He ahí el verdadero sentido de la libertad pedagógica y de una pedagogía de la democracia, en el sentido en que el proyecto se convierte, con el tiempo, en el fruto de una confrontación de puntos de vista, de verdaderas discusiones y no de exposiciones monológicas o de falsos encuentros que apuntan a validar lo que está ya ratificado, a la manera de la democracia participativa y del diálogo social (que por lo general es más bien diálogo de sordos).

La situación de la educación secundaria no es más que una prolongación y una acentuación de lo que ya hemos señalado de la educación primaria. Hay quienes ven ahí una ruptura (pedagógica concretamente, pero también de organización), pero lo que yo veo, a partir de las experiencias que he tenido y como profesional de la educación durante varios años es, sobre todo, una continuidad de una gran coherencia. Ahí donde el despiece programático y disciplinario hacía ya de la escuela primaria, a lo largo de los ciclos, cada vez más ajena a lo vivo, la secundaria simplemente acentúa la especialización y la profesionalización, a la vez de los alumnos y de los enseñantes. La fragmentación del tiempo escolar, cuestión por otra parte más importante a mi parecer que la de los ritmos, es probablemente el ejemplo más emblemático de la destrucción de cualquier proyecto de conocimiento razonado y concientizado por los actores. Hay que vivir la experiencia de una jornada en el instituto, al ritmo de señales más o menos soportables que hacen sonar la alarma cada 50 minutos, para comprender hasta qué punto los individuos que pasan su vida ahí están políticamente e institucionalmente destinados —progra-

mados— para ser moldeados como objetos de una cadena de montaje⁴⁸; porque este sistema educativo consiste efectivamente en una producción en masa, a través de la atomización de la vida, digna de la tercera revolución industrial evidentemente, donde el programa se reduce a *competencias* a partir de las cuales los seres deben quedar *computarizados*. Los alumnos se convierten así en registros de competencias y cabe preguntarse si aún les quedan cualidades y deseos, más allá de sus capacidades. Ni que decir tiene que sus deseos, en el caso de los más afortunados, terminarán por encallar en las playas doradas de la sociedad del ocio y de la diversión⁴⁹, justa compensación en una vida en la que pocos, como sabemos, lograrán su realización en el trabajo⁵⁰.

¿Qué hay pues de sorprendente en que individuos, por otra parte en edad de proyectarse en la vida, en plena búsqueda de sentido, se resistan a esta instrumentalización de su vida dentro de un programa —puesto que se trata más de un programa que de un proyecto— que les es absolutamente impuesto? ¿Qué hay de extraño en que adolescentes a los que se les impide culturalmente, socialmente, familiarmente adherirse a la programación institucional, expresen violentamente su revuelta, contra ellos mismos unas veces y contra los guardianes de la institución o los adultos en otras ocasiones? ¿Qué hay de anormal, en el fondo, en que la revuelta se exprese de manera encubierta, en un mundo en el que la expresión del deseo de ser, de devenir algo diferente —que no sea convertirse en un pequeño soldado de la competitividad generalizada—, no encuentra interlocutores autorizados? Se trata de preguntas últimas, ¿por qué sólo en los márgenes, cuando el sufrimiento se hace insoportable o incluso ya ante el despliegue de la tragedia, por qué solo entonces es cuando de nuevo se vuelve al sentido común, a hacer humanas las relaciones, a autorizar la expresión de los deseos, la verbalización del sufrimiento experimentado, en fin a tomar en consideración la vida?

La situación de la educación superior, en lo que respecta al sentido de los proyectos de formación, de conocimiento, ni tan siquiera se plantea. Tal y como escribíamos hace ya unos años, con Patrick Vassort, su paisaje epistemológico es un

⁴⁸ Cfr. Benjamin CORIAT, *L'Atelier et le chronomètre. Essai sur le taylorisme, le fordisme et la production de masse*. París: Christian Bourgois, 1994.

⁴⁹ Es inevitable remitir a este respecto al libro tan visionario de Siegfried KRACAUER, *Les employés. Aperçus de l'Allemagne nouvelle (1929)*, París: Avinus, 2000.

⁵⁰ Véase Richard SENNETT, *Le Travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité*, París: Albin Michel, 2000; Robert KURZ, Ernst LOHOFF y Norbert TRENKLE, *Manifeste contre le travail*, París, 10-18, 2004.

desierto. La educación superior se ha convertido poco a poco en el lugar de la formación profesional, la profesionalización, el utilitarismo sin decoro ni complejos, el lugar de la especialización última. Antes hacíamos referencia a Walter Benjamin, con un texto de 1914, pero la constatación y la crítica que hacía fueron también ampliamente recogidas y desarrolladas durante la posguerra por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, que no cesaron de levantarse contra la degradación tecnocientífica del pensamiento, especialmente entre los estudiantes⁵¹. Sin embargo, la situación actual ha empeorado incomparablemente: la investigación universitaria está actualmente dominada por completo por la investigación tecnocientífica de la ideología dominante. La actual ministra francesa de Educación Superior e Investigación* parece entender el devenir de la universidad sólo en términos de lugar de la innovación y de la performatividad tecnocientífica; probablemente piensa, como Catherine Bréchnignac, antigua directora del CNRS** y administradora de la empresa Renault, que “actualmente nuestras nuevas catedrales son las de la ciencia”⁵².

Hoy en día hay que subrayar que vivimos un momento de una gran vulnerabilización de los individuos: en contra de lo que creemos, la educación superior se presenta a menudo como el último sacrificio puesto que es el espacio-tiempo de la aniquilación del autor, de la destrucción de la espontaneidad a través de la programación profesional de la vida⁵³. Los programas de lucha contra el fracaso en la universidad se suceden unos a otros (plan *DEUG**, más tarde el plan *Licence* y pronto aparecerá un nuevo dispositivo que, presentado en términos cada vez más voluntaristas, vendrá a reemplazar el precedente, para obtener probablemente el mismo resultado, etc.) y la alineación o la adaptación de las formaciones universitarias a las leyes del mercado de trabajo deberían haber resuelto las dificultades de los

⁵¹ Max HORKHEIMER, *Notes critiques. Sur le temps présent*, París: Payot, 1993. Véanse por ejemplo las páginas 104 y 134, en las que Horkheimer critica la adaptación de los estudiantes al instrumento (su instrumentalización), y analiza después el hecho de que todos los científicos, en Estados Unidos, son expertos que aparecen, como tales, ampliamente desprovistos de cualquier tipo de resistencia interior.

* N. de T. En el momento de la publicación del texto original (2014), Geneviève Fioraso, en función entre 16 de mayo de 2012 y el 5 de marzo de 2015. Desde abril de 2014 la educación superior y la investigación quedaron vinculadas al Ministerio de Educación nacional.

** N. de T. Centro Nacional de la Investigación Científica.

⁵² Catherine Bréchnignac, citada por Marc WEINSTEIN, “Penser le totalitarisme néolibéral. Six thèses sur les totalitarismes”, *Illusio* n° 10/11 (“Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interprétations”), op. cit., pág.159.

⁵³ Véase sobre la situación social de los estudiantes Jacques BRODA, “Santé, identités et précarités étudiantes”, *Santé publique*, volumen 20, 2008/6, págs. 605-610; y Anne Françoise DEQUIRÉ, “Le monde des étudiants: entre précarité et souffrance”, *Pensée plurielle*, n° 14, 2007/1, págs. 95-110.

* N. de T. DEUG son las siglas del Diploma de Estudios Universitarios Generales.

estudiantes. Sin embargo, ha quedado prácticamente en nada. La profesionalización de las carreras no es más que la prolongación de la destrucción escolar en lo que respecta al aprender, el conocer y el existir. Lo que es racional para la profesionalización resulta irracional desde el punto de vista de los individuos – el único vínculo es el hecho de conseguir un salario con el que pretender ganarse la vida, algo que por lo general se convierte en un cálculo algo corto y del cual proceden, evidentemente, muchas desilusiones y malestares⁵⁴.

¿Quién puede afirmar actualmente que las profesiones “ofertadas” son realmente coherentes con los proyectos vitales, individuales y colectivos? Mientras el entorno profesional tiende a intensificar este fenómeno que convierte las cualidades humanas en superfluas (empleabilidad, flexibilidad), la gran coherencia de las reformas sucesivas de la educación y de la formación descansa en el intento de compatibilizar estos ámbitos con las exigencias de la empleabilidad y la profesionalización⁵⁵. De este modo, habría que creer –así lo reclama la ideología capitalista neoliberal– que los malestares estructurales de las sociedades occidentales están relacionados con la inadaptación de su sistema de educación y de formación. Pero ¿no procede el malestar de intentar liquidar por todos los medios los espacios-tiempos heterogéneos a la racionalización capitalista del mundo?

Lo que se manifiesta además, en esta confrontación entre tiempo prescrito y tiempo inventado, es todo el sinsentido del estudio: sinsentido porque estudiar ya no encuentra en sí mismo el sentido, ya no es una finalidad en sí misma. Sin embargo, el espolvoreado cultural tan sólo manifiesta una apariencia de sociedad superficialmente unida por subterfugios a su vez también superficiales, siendo ejemplar de esto el espíritu de la citada base común de conocimientos y competencias (el programa del pobre)⁵⁶. Esta pseudocultura común⁵⁷, cuyo instituyente espera que baste para mantener el *statu quo* del conjunto de la sociedad, consiste ante todo en un asunto de reconocimiento social, de distinción. Pero resulta entonces

⁵⁴ Vanessa PINTO, “‘Démocratisation’ y ‘professionnalisation’ de l’enseignement supérieur”, en: *Mouvement*, n°55-56 (“Que faire pour l’Université?”), 2008/3-4, págs. 12-23 y, de la misma autora, “L’emploi étudiant et les inégalités sociales dans l’enseignement supérieur”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183 (“Les classes populaires dans l’enseignement supérieur. Politiques, stratégies, inégalités”), 2010/3, págs. 58-71.

⁵⁵ Estamos pensando en todas estas reformas que supuestamente debían lograr una mejor profesionalización de los estudiantes: LMD, autonomía de las universidades, polos de excelencia, etc.

⁵⁶ Cfr. Jacques ARDOINO, “Rudiments intéressant le ‘socle’, à propos d’un ‘socle de connaissances’ très discutables”, op. cit.

⁵⁷ Sobre la noción de pseudocultura, véase Theodor W. ADORNO, “Théorie de la demi-culture”, en *Société: Intégration, Désintégration. Écrits sociologiques*, op. cit., págs. 183-226.

posible prescindir de estos subterfugios, de estos “relatos nacionales”, heredados de la Tercera República, puesto que la subcultura de masas del capitalismo resulta entonces tan eficaz, si no más que la pseudocultura nacional de la escuela; ¡otra faceta más de la crisis de nuestra escuela!

Una prueba más de la realidad de esta pseudocultura la encontramos en el principio de la selección escolar, que sanciona los años de formación de los alumnos, hasta en la educación superior. Los títulos y los diplomas garantizan la clasificación social de los individuos y adquieren por ello una importancia muy superior al contenido mismo y al sentido que tienen estas formaciones para las personas que las *siguen*. Y lo más sorprendente de todo es que cuanto más se avanza en la formación, tanto más determinante se vuelve el prestigio, al menos en lo que respecta al valor de intercambio del diploma, para las decisiones y deseos de los individuos. ¿Cuántos estudiantes no elegirán ni tan siquiera su tema de estudio? ¿Cuántos no harán de su deseo *tabula rasa* en este momento tan importante de su formación, para integrarse lo mejor posible a una normalidad profesional que no tiene nada en común con el deseo de estudiar, de caminar para advenir, convertirse en otro y hacer advenir al otro, lo que él no es aún?

Aún más chocante es el caso de estos padres que proyectan colocar a sus hijos en alguna entidad a su elección, sin pensar si ahí serán más felices, sino creyendo más bien que de esa manera les ofrecen un reconocimiento social merecedor de su rango. La lógica imperante en este caso no tiene nada de cultural, evidentemente — puesto que se trata ya de distinguirse de los otros— manifiesta por el contrario la pseudocultura, la valorización abstracta (desencarnada) de los individuos y da testimonio de la aplastante importancia acordada al reconocimiento social. Gusta en este caso reconocerse a través de las máscaras y los fetiches, estas figuras que nos dan seguridad, mucha más que la realidad no escrita de lo vivo, de lo que adviene a lo largo de la existencia, del trayecto, de la cultura, de la experiencia en el sentido desarrollado por Theodor W. Adorno:

“la experiencia, esta continuidad de la consciencia en la cual lo que no está presente perdura y en la que el ejercicio y la asociación fundamentan en cada individuo una tradición, es reemplazada por el hecho de ser informado, que anuncia ya, puesto que se trata de algo puntual, sin conexión, intercambiable y efímero, que será sustituido un instante después por nuevas informaciones. En lugar del *tiempo-duración*, de la cohesión de una vida más o menos en armonía consigo misma y que se prolonga en el juicio, se instala un ‘esto es’ desprovisto

de cualquier juicio [...]. La pseudocultura constituye una debilidad en la relación con el tiempo, con el recuerdo, que era lo que permitía el advenimiento de esa síntesis de lo experimentado —síntesis a la que apuntaba antes la cultura”⁵⁸.

6 LA RACIONALIDAD DE LA IDENTIDAD CONTRA LA ALTERACIÓN

Contra el reconocimiento de la vulnerabilidad del individuo aislado, se refuerza perpetuamente la identidad⁵⁹, porque hay que ser identificable y estar siempre bien identificado: es el rechazo de la alteración, del trayecto, de la temporalidad. La formación escolar trabaja en ese sentido para producir *entidades similares (id-entidades)*, tendentes de manera competitiva hacia un mismo punto⁶⁰; los programas, presentados como base del pacto republicano manifiestan esta voluntad de producción de entidades semejantes en todos sus puntos. La racionalización de todos los individuos en competencias ilustra perfectamente la alergia del sistema a la prueba de la diferencia⁶¹. Así, el que produce las listas, así como los que evalúan, se creen omniscientes, sin querer leer ni comprender otra cosa que lo que ellos mismos producen para seleccionar a los que se les parecen. En estas condiciones, burocratización y administración de la educación ocupan todo el lugar y aparecen como garantes de un sistema a su vez garante de lo existente, pero que hace de lo existente algo que no se puede criticar; la República se convierte así al mismo tiempo en totem y tabú⁶². Como si la diferencia hiciera estallar la República, cuando es la identificación en lo igual para la competitividad generalizada lo que hace estallar continuamente la justicia republicana⁶³.

El sistema administrado no puede ni tan siquiera concebir la diferencia sin asociarla al fracaso. Todo lo que tiende a escapar es identificado *a priori*: el niño es

⁵⁸ Ibidem., págs. 208-209.

⁵⁹ George DEVEREUX, *La Renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement*, París: Payot y Rivages, 2009.

⁶⁰ El acercamiento epistemológico de ciertos términos puede resultar fructífero: por ejemplo, el sustantivo “competición” viene de *competer*, que significa tender hacia un mismo punto, intentar alcanzar de manera competitiva, de ahí la noción de rivalidad; respecto al término de 'competencia', viene del mismo *competer* y de *comptentia* que significa relación justa, proporción. Por otra parte, el verbo 'computar' (o el sustantivo afrancesado *computer* empleado para ordenador), viene también del latín, en este caso de *computare* que significa contar, calcular.

⁶¹ Alain DANÉLOU, *La Civilisation des différences*, París: Kailash, 2004.

⁶² Sigmund FREUD, *Totem et tabou*, París: Payot et Rivages, 2001.

⁶³ Cfr. Marie Rose MORO, “Pour une école maternelle qui prenne en compte la diversité des enfants”, disponible en la dirección web siguiente: www.marieemoro.fr

precoz, hiperactivo, inmaduro, angustiado, depresivo, digamos que está afectado por todo tipo de problemas. Nada, ninguna cualidad (positiva) sería capaz de explicar el fracaso de un niño en la escuela. Reconocer la heterogeneidad, ¿no es sin embargo reconocer en primer lugar la existencia de otros, de extranjeros, de extrañezas? ¿No hay acaso en el fundamento de cualquier iniciativa crítica y, ante todo, autocrítica, “el reconocimiento del otro como tal, aceptado mal que bien como límite de nuestra fantasía inicial (infantil: ¿controlarlo todo!, ¿dominarlo todo!) de omnipotencia [...] y del aislamiento de una consciencia y de un pensamiento sólo subjetivos”⁶⁴? La administración escolar no reconoce más diferencias que las que logra identificar; los otros... simplemente no existen. El principio de racionalización administrativa consiste en persuadir a todo el mundo de que todo ha sido ya pensado, identificado, reconocido, como si nada pudiera escapar al sistema y a sus técnicos y empleados especializados. Es así como nuestros niños se ven privados de cualquier cualidad —competencia en la jerga escolar— simplemente porque la institución no puede concebirse como ignorante...

Cuando enseñaba como maestro en una clase de educación infantil, conocí estos niños “raros”, que sencillamente carecen de la “cultura escolar” y que, en mi clase, me parecían totalmente perdidos, sin entender ni tan siquiera, con cinco años, el interés de aprender a contar hasta tres. Fue fuera de la escuela, durante otros momentos compartidos con ellos cuando descubría las cualidades de estos niños, que no lograban expresarse en *el espacio reglado y acabado de la clase*. Sólo en esas ocasiones podía “amarlos”⁶⁵, durante una comida en su compañía, un paseo por el mar, al levantarlos o acostarlos... De ahí sacaba como conclusión que estos niños no alcanzaban a expresar sus cualidades sencillamente porque en este espacio-tiempo no había ningún auditorio susceptible de escuchar su voz, su palabra. ¿No es acaso ésta una típica vía de exclusión⁶⁶? ¿No hablamos acaso en el lugar de los excluidos para hacerlos callar mejor? ¿No hablamos en su lugar hasta que se identifiquen ellos mismos con el discurso que hemos producido sobre ellos? ¿No es acaso la única condición para que encuentren un auditorio receptivo a sus palabras?

⁶⁴ Jacques ARDOINO, “De l'intention critique”. Disponible en línea en la página web del autor: jacquesardoino.perso.sfr.fr.

⁶⁵ Véase Janusz KORCZAK, *Comment aimer un enfant*, seguido de *Le droit de l'enfant au respect*, Paris: Rabert Laffont, 2006. Véase también, de Fernand Deligny, *Graine de crapule. Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Paris: Dunod, 1998.

⁶⁶ Cfr. Guillaume LE BLANC, *Que faire de notre vulnérabilité?*, Montrouge: Bayard, 2011.

La escuela funciona fundamentalmente de esta manera. Porque el mundo competitivo del cual ella es el engranaje principal —con sus imperfecciones, tal y como demostraron claramente Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *Les Héritiers*⁶⁷, pues la competencia es desleal— no da lugar al despliegue de las diferencias. El sistema objetiva las diferencias con el fin de valorizarlas y de poder clasificarlas en jerarquías. La ideología de la “correcta evaluación” refuerza esta cerrazón. Son las personas que más dificultades tienen con el sistema las que antes se ven penalizadas por las evaluaciones, las mismas que los diplomas excluyen.

Quienquiera que rechace las reglas de la competitividad o que no reconozca los códigos se excluye a sí mismo. No sólo hay que reconocer sus códigos, sino que es necesario *mostrarse* a los demás a través de estos códigos, sobre todo no dejar que la duda se adentre en el otro; hay que asegurarse de ser legible, identificable, reconocido *a priori*. Esta noción de *a priori* es fundamental, puesto que nadie puede poner en cuestión la necesidad, en sociedad, de tener códigos comunes, siendo el lenguaje este código ineludible gracias al cual los individuos logran reconocerse.

Sin embargo, precisamente en el sistema competitivo en el que participa la institución escolar, el lenguaje y, más en general, la expresión, pierden una de sus funciones esenciales: la capacidad de desvelar, de hacer advenir algo nuevo, de alterar el concepto, la idea, el proyecto, por cuanto el auditorio está configurado para reconocer sólo lo “ya conocido”, es decir, para validar o invalidar simplemente un *a priori*, un “prejuicio”. En una situación de competencia, los criterios imponen este cierre del auditorio a lo desconocido: no se trata de elaborar, de transformar el proyecto, se trata de clasificar, de validar, con una perspectiva planteada *a priori*. El lenguaje no se plantea ya, en consecuencia, en términos de *relación con el otro* (y de una relación de sentido), sino más bien en los términos de una *relación de fuerza*: ¡nada sirve para el “contacto”, el trabajar, elaborar, hacer un trayecto, hay que convencer! Y el lenguaje debe entonces vehicular ideas claras, simples, es decir, fácilmente identificables por el auditorio y debe ajustarse por lo tanto al objetivo, a sus referencias. Sería falso creer que esta racionalización del lenguaje es característica de la política o de la publicidad y el marketing; la institución escolar, en cierta manera, al participar en estas relaciones sociales llenas de espíritu de competitividad, favorece esta degradación de la cualidad de las relaciones entre las personas. No olvidemos cuál es el *credo* de la educación contemporánea: después de cada

⁶⁷ Pierre BOURDIEU y Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit.

sesión, uno debe ser capaz de indicar el conjunto de lo que los alumnos han aprendido de acuerdo con las competencias de la base común —que consisten fundamentalmente en saberes instrumentales y no cultura—, impuestas a nivel internacional y que buscan ante todo la integración de los individuos en la norma social.

Quien se someta a las exigencias de un examen oral de una oposición o a una audición para una selección, en la universidad por ejemplo, conoce esta pantomima. Hay que citar a los “autores correctos”, aún si interiormente estamos convencidos de que sus teorías son flojas y que dan cuenta tan sólo parcialmente o sesgadamente de la realidad. Hay que entrar en el universo de referencias de los examinadores; es el juego de este tipo de prueba, en la que siempre se da una *relación de dominación*. No abordamos entonces un tema para elaborar o defender una idea, un pensamiento, un concepto con los interlocutores, sino para demostrar lo aptos que somos para “formar parte de la familia”, para demostrar hasta qué punto estamos preparados para compartir los códigos, las *buenas formas*, etc. Lo que importa en este caso es entender que los mismos rasgos que emergen en estos breves momentos de selección son *algo característico de la institución escolar*. Porque nuestra escuela no funciona de otro modo, a pesar de toda la buena voluntad que pongan los que trabajan por “liberar” a los niños: no es un lugar en el que aprendamos a vivir juntos, en el que se elaboren proyectos de vida colectiva, en el que sencillamente vivimos juntos; es ante todo un lugar en el que aprendemos a responder al mandato institucional, instituido en forma de programas escolares y, pronto, en exámenes, selecciones, clasificaciones que conducen “idealmente” a las jerarquías sociales.

La elaboración de las modalidades de vida colectiva y social, el cuestionamiento de los *a priori*, de los prejuicios sociales y morales, de los símbolos, etc. son absolutamente secundarios, periféricos, marginales. Yo diría incluso que la búsqueda de sentido y de la verdad ocupa un lugar ínfimo y nunca se considera un fin en sí mismo, sino que son tan sólo una manera de motivar a los alumnos para que puedan alcanzar los objetivos asignados por la institución. Estar vivo simplemente y no buscar otra cosa como finalidad última de cada instante más allá de elevar su humanidad, la calidad de la vida con los otros, no es ni la finalidad de la escuela, ni la del instituto y menos aún la de la universidad o la educación superior en general. Quisiéramos pensar en el aprendizaje, por supuesto, sin preocuparnos por la finalidad del aprendizaje, igual que pensamos que todo contribuye al progreso sin reflexionar nunca sobre el sentido, el contenido y las consecuencias de lo que

consideramos progreso. En algunas instrucciones oficiales se puede leer que los aprendizajes tienen como objetivo el hacer autónomos a los alumnos, integrarlos en la sociedad, etc. pero hace mucho, desde que la institución empezó a emplear estas palabras, que perdieron el sentido, la sensibilidad, es decir, la relación con la realidad de los seres vivos a las que se dirigen.

El paralelismo con la comunidad universitaria, desde este punto de vista del conformismo esperado, es inquietante. Los doctores aprenden precisamente a emanciparse de su deseo de investigación en beneficio de su deseo de ascenso al estatus de profesor titular y luego de catedrático, y esto ocurre del mismo modo que en los alumnos más jóvenes. Los que tienen más facilidad para lograr este ascenso no son los que demuestran originalidad en el sentido de poner en juego y arriesgar todo su ser, implicando toda su diferencia, en la elección de los temas de investigación, en sus lecturas, en sus escritos, en sus espacios de intervención. Son por el contrario los que más fidelidad a la familia han demostrado, los que han producido el discurso más audible posible para un auditorio con el cual han aprendido, a lo largo de su formación, el lenguaje, las referencias sin duda intelectuales, pero también sociales, culturales, políticas, etc. Tenemos que ser reconocido como uno de ellos, hay que parecerse a ellos cultivando al mismo tiempo el arte de la menor diferencia marginal⁶⁸, la que marca la diferencia, aportando así la ilusión de originalidad al producto uniformizado.

Más allá de este *marketing* por el cual los postulantes traicionan casi siempre su deseo de investigación o, más exactamente, el ideal de una formación intelectual alimentada ante todo por el deseo de lograr un pensamiento singular, las universidades son actualmente lugares de perfecto conformismo: los individuos pasan la mayor parte de su tiempo peleando para acumular unas cuantas parcelas de poder más que su compañero. La competitividad está presente en todas partes mientras que las discusiones intelectuales están ausentes: van después de las múltiples reuniones de organización, después de resolver los problemas administrativos, de completar los dossiers de evaluación de investigación, de la búsqueda de financiación para la investigación, después de... después del "verdadero" trabajo, en realidad del trabajo tal y como es en nuestra sociedad... el trabajo muerto, alienado. Es así que en la universidad, el más insistente de los investigadores renace por la no-

⁶⁸ Sobre esta noción, véase Jean BAUDRILLARD, *La Société de consommation. Ses mythes, ses structures*, París: Denoël, 1970, págs. 123-143.

che⁶⁹, después del trabajo, es el momento en el que puede de nuevo autorizarse a pensar, en total libertad, cuando la masa de los jefezuelos y sus perros guardianes⁷⁰ muere al fin, cuando el tiempo de las alianzas contingentes en busca de vulgares estrategias de acumulación de poderes queda suspendida por un tiempo efímero.

Al igual que en la escuela, no estamos ahí para vivir juntos, compartir, intercambiar, provocar el advenimiento de lo que aún no existe, transformar la realidad, sino más bien para afirmarnos como eternos vencedores: acumulo poder en detrimento de los demás luego existo... Y la acumulación de poder pasa por la conformación lo más adecuada posible al sistema de competitividad social generalizado, al igual que para los alumnos, el acceso a los mejores puestos implica conformarse todo lo posible a los *desiderata* y a la pseudocultura del auditorio autorizado o al *establishment*. El ascensor social es en el fondo una imagen bastante exacta: es un sistema cerrado que hace subir a unos, bajar a otros, pero que no modifica en absoluto la estructura en la que se mueven los usuarios. El espacio-tiempo es por otra parte perfectamente cerrado y no deja aparecer en ningún caso el estado de la estructura. Es cierto que si falla, obliga a los ambiciosos a tomar la escalera, pero reparar el lujoso montacargas no lograría modificar la jerarquía social establecida. Mientras la educación se piense como una institución que apunta al ascenso social de los usuarios, quedará bloqueada la reflexión sobre las jerarquías en las que participa, su sentido, su finalidad. Y no se podrá pensar, finalmente, en términos de finalidades, de proyecto social, de transformaciones posibles del lecho de Procusto contemporáneo y seguirá siendo ajena a cualquier postura radicalmente crítica.

Esta lógica de la identidad y de la identificación con las formas del poder (competencia, exacerbación de la fuerza, psicorigidez autoritaria), que domina desde la educación primaria y que continúa en la universidad se da también en la secundaria. Y me gustaría presentar en este punto mis reservas ante ese prejuicio que, aunque ciertamente puede dar cuenta parcialmente de la realidad, insiste en afirmar absolutamente que la crisis de la adolescencia es, ante todo, un problema antropológico y/o psicológico. Lo que yo he podido observar, durante un período bastante largo, en un centro de educación secundaria de provincias en el que ocupé, en primer lugar, un puesto de asistente de educación (los alumnos y los padres que, en este entorno, tienen dificultades para reconocer la humanidad de los profesionales de la enseñanza y la educación los llaman, muy sutilmente, “peones”) y

⁶⁹ Jacques RANCIÈRE, *La Nuit des prolétaires*, París: Fayard, 1981.

⁷⁰ Cfr. Paul NIZAN, *Les Chiens de garde*, Marseille: Agone, 2012.

más tarde el de Consejero Principal de Educación (CPE)*, retuvo entonces mi atención con suficiente intensidad como para que aún lo recuerde: los alumnos en muchos casos con más dificultades en la escuela, los que rechazaban la escuela a la vez que rechazaban aprender de los adultos que enseñaban en ella, me resultaban a menudo cuanto menos tan lúcidos como los alumnos convencidos de aprender “para tener un trabajo más tarde”. Porque al llegar al centro de enseñanza secundaria todos los alumnos tienen esta lucidez: cuando les preguntaba por qué venían al centro, por qué estaban ahí, tras recordarme que la escolarización en Francia es obligatoria hasta los 16 años, la primera de las razones que se les ocurría, como una evidencia, era que venían a la escuela para lograr más tarde un trabajo. ¡Era evidente! En todo caso, ellos no tenían ninguna duda. En estas condiciones, el que un cierto número de alumnos rechazaran aprender y participar no me parecía carente de sentido por completo...

La institución escolar y, más en general, el mundo de los “adultos” rechazan demasiado fácilmente las razones de estos desenganches utilizando el sempiterno “este alumno no está hecho para la escuela”, “no es escolar”, “le va más bien el trabajo manual”, etc. Algunos alumnos adoptan posturas de rechazo tan rígidas como la manera en que afirman su identidad: “yo soy yo y seguiré siéndolo, no cambiaré”. Rechazo del cambio, rechazo de aprender, expresión de la necesidad de reforzarse en lo que se es, justamente cuando la cuestión de la identidad se convierte en algo tan preocupante. Añadiré algo que los psicólogos (que pertenecen al mundo de los adultos) suelen olvidar: el rechazo del mundo de los adultos, rechazo del discurso, porque el discurso de los adultos suena falso y la sensibilidad acerba de los adolescentes lo suele percibir muy bien. Tras los hermosos discursos sobre la realización, la justicia, la cultura, etc. el mundo del trabajo de sus padres no es lo que ellos desean y saben perfectamente que vienen al centro precisamente para prepararse para eso. Su rechazo de aprender no es sino un rechazo de su integración, un rechazo a participar, un rechazo a una transformación “para eso”. “No me gusta leer” me respondió un alumno al que acababa de proponer que retirase su abrigo y aprovechara el tiempo de estudio (que yo insistía en llamar así, contra la apelación clásica y bárbara de la “permanencia”, vigilada por un “peón”) para coger un libro y leerlo o simplemente echarle un vistazo. Se posicionaba así, dándome a entender en cuatro palabras que no deseaba el mundo que yo encarnaba, que yo representaba, que prefería su propio mundo, que prefería seguir siendo

* N. de T.: Véase nota pág 61.

él, que no esperaba nada de la escuela, ni del instituto. Si las discusiones, iniciadas por lo general así, se mantenían algo más, me daba cuenta rápidamente de hasta qué punto estos alumnos se aburrían en la escuela.

Desde entonces comprendí que los alumnos se aburren y también un número nada despreciable de enseñantes —en el cual me cuento a veces—, porque la escuela no es un lugar de vida, no es un lugar en el que se respeta la vida, en el que se da respuesta a las problemáticas de la vida en el momento en el que se presentan. Lo esencial es siempre formarse para ser competitivo inmediatamente después. A algunos alumnos y a algunos profesores les gusta este universo, les satisface esta vida pospuesta al día de mañana, son suficientemente crédulos para aceptar el sacrificio de su vida y, de hecho, lo atraviesan fácilmente y de manera placentera. Aceptan este sacrificio, a menudo porque saben o están convencidos de que, a cambio, accederán a un poder mayor. Esto lo vemos de manera bastante habitual en algunas carreras con fama de duras en las que las humillaciones son moneda corriente, pero son aceptadas por los alumnos o los estudiantes porque esperan mucho del futuro que les depara... De este modo, las humillaciones pueden ser vividas como una iniciación, como el hecho de entrar en la familia de los poderosos a la que secretamente aspiramos desde hace tantos años; intensidad de una espera que termina por embotar, agotar las resistencias éticas, interiores. Digamos que, de alguna manera, para practicar esta procrastinación que consiste en aceptar el aplazamiento infinito al mañana hay que tener confianza en el futuro.

Sin embargo, muchos de los alumnos en ruptura con los que he tenido ocasión de cruzarme no tenían ninguna razón para confiar en el futuro; muchos estaban incluso radicalmente desilusionados, ya con 13 años... Y me daba cuenta además que detrás de estos asustados —por supuesto no todos, porque algunos, perfectos “mafiosillos”, se habían forjado ya un corazón de acero, tal vez como una protección eficaz para una situación hipercompetitiva⁷¹—, muchos tenían “un corazón tierno” y tan sólo aspiraban a ejercer oficios “útiles para los demás”, deseo al que la sociedad parecía oponerse desdeñándolo por completo. No se trata de alumnos súper lúcidos, simplemente viven en su época, en su familia, en su entorno y, desde donde ellos viven, es todo lo que perciben del futuro. Dar vida a la escuela significaría, por lo pronto, rechazar su racionalización *a priori* y volver a pensar los

⁷¹ Respecto al desarrollo de los comportamientos mafiosos en la sociedad contemporánea, véase *Illusio* n° 6-7 (“Mafia et comportements mafieux”), Bellecombe-en-Bauges, Le Croquant, primavera de 2010.

finés, volver a pensarla radicalmente, antes de querer refundarla. Hay que soñar con un centro en el que los alumnos no vengan con la única esperanza de conseguir un puesto, más adelante, en el mercado de trabajo, sino más bien en la óptica de entender el mundo en el que participan.

7 LA RACIONALIDAD DE LA RESPUESTA CONTRA LA ÉTICA Y LA DUDA

Me parece importante recordar lo que Edgar Morin llamó, en una pequeña obra, los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, los siete problemas, siete temas fundamentales: es por supuesto posible desarrollarlos en una multitud de sub-temas que podrían atravesar las diferentes disciplinas y que son “tanto más necesarios para enseñar cuanto que todavía siguen siendo totalmente ignorados u olvidados”⁷², y muy especialmente en la educación superior, que está desbordada por las problemáticas superficiales y las racionalizaciones liberales que se imponen en este sector, empezando por la política de la profesionalización de las carreras, que no conduce, en la mayor parte de los casos, más que a especializaciones culturalmente estériles y que son así totalmente desvalorizadoras tanto para los enseñantes como para los estudiantes.

En primer lugar, se trata de enseñar el *conocimiento del conocimiento*, la aprehensión de la naturaleza del conocimiento, sus dispositivos, sus dificultades, sus enfermedades, sus propensiones al error y a la ilusión. Para Edgar Morin, “el conocimiento del conocimiento debe aparecer como una preparación para afrontar los riesgos permanentes de error y de ilusión, que no dejan nunca de parasitar el espíritu humano. Se trata de armar a cada espíritu para el combate vital por la lucidez”⁷³. En segundo lugar, es importante enseñar *Los principios de un conocimiento pertinente*, es decir, necesario para una aprehensión *compleja y contextualizada* de la realidad, para conseguir que cada individuo sea capaz de articular un conocimiento global del mundo con conocimientos parciales y locales o, dicho de otro modo, articular el todo y las partes en un vaivén perpetuo de reajuste⁷⁴. En tercer lugar, según Edgar Morin, es necesario enseñar *la condición humana*, y la necesidad de tomar consciencia del sentido del ser humano, de la complejidad de la identidad

⁷² Edgar MORIN, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris: Seuil, 2000, pág. 7.

⁷³ Ibidem, pág. 11.

⁷⁴ Ibidem, pág. 12.

humana y de la identidad común con todos los otros humanos. Condición humana, se lamenta el autor, “que está completamente desintegrada en la educación, por las disciplinas, hasta el punto de ser actualmente imposible enseñar lo que significa ser humano”⁷⁵.

En cuarto lugar, es importante también, propone el autor, enseñar la *identidad terrícola*, partiendo de la historia de la era planetaria, iniciada en el siglo XVI y demostrando cómo todas las partes del mundo se han vuelto inter-dependientes, inter-solidarias, sin ocultar las opresiones y las relaciones de dominación que “han devastado y devastan aún la humanidad”⁷⁶. La enseñanza de lo complejo de la “crisis planetaria” debe permitir mostrar que todos los humanos comparten una misma comunidad de destino. En quinto lugar, hay que enseñar el principio tan importante de la incertidumbre, de la provisionalidad y de la duda. Dicho de otro modo, a través del conocimiento de la duda y de las incertidumbres tal y como aparecieron en algunas ciencias, a lo largo del siglo XX, hay que aprender a “navegar en un mar de incertidumbres”⁷⁷, escribe el autor. De ahí la necesidad para todos los que están a cargo de la educación, por lo pronto, de deshacerse de las visiones deterministas de la historia, a partir de las cuales las fuerzas a veces más racionales, en el siglo XX, creyeron que podían predecir el futuro, sin tener en cuenta la provisionalidad fundamental de las cosas, el desarrollo a menudo contradictorio e inesperado de los acontecimientos, el accidente, la sorpresa, etc. “El carácter a partir de ahora desconocido de la aventura humana [debe] incitarnos a preparar los espíritus para contar con lo inesperado y poder afrontarlo”⁷⁸. La sexta y penúltima proposición desarrollada está relacionada con la enseñanza de la comprensión, que es a la vez medio y fin de la comunicación humana, para responder a la exigencia planetaria de las comprensiones mutuas para salir del estado bárbaro de incompreensión en la cual se encuentran hoy en día las relaciones humanas. Enseñar la comprensión significa ante todo el estudio, a todos los niveles educativos, de “la incompreensión, en sus raíces, sus modalidades y sus efectos”⁷⁹, el estudio de los resortes del odio, del resentimiento, del desprecio ante cualquier forma de alteridad, de singularidad, el estudio también del miedo, ante cualquier forma de alteración posible de la propia identidad.

⁷⁵ Ibidem, pág. 12-13.

⁷⁶ Ibidem, pág. 13.

⁷⁷ Ibidem, pág. 14.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem, pág. 15.

Finalmente, Edgar Morin propone que se enseñe la ética del género humano, en el sentido de una toma de consciencia de que todo desarrollo humano, puesto que lo humano es a la vez individuo, sociedad y especie, debe “comportar el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y de la consciencia de pertenecer a la especie humana”⁸⁰. Sólo a partir de ahí, escribe, podemos aspirar al establecimiento de una “relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos mediante la democracia y llevar a cabo el potencial de la Humanidad como una comunidad planetaria”⁸¹.

En conclusión, sorprendentemente, este tipo de trabajo, este tipo de síntesis, de un autor reconocido, nunca es abordado por el reformador, que parecer estar incluso cerrado por completo a abordarla... alérgico. Las reflexiones de Michel Henry, aportadas en *La Barbarie*, al finales de los años 80, no han logrado interpelar ni a los científicos, ni a los universitarios, ni a los políticos y lo mismo ocurre con la obra maestra de Jacques Ardoino, *Éducation et politique*, editado por primera vez en 1977 y que terminaba con una parte consagrada a *algunos elementos de reflexión para un proyecto de educación desde una perspectiva socialista*. Probablemente, lo más chocante actualmente es constatar hasta qué punto los que tienen como misión pensar la educación son incapaces de pensar el mundo, incapaces de resistir a las fuerzas que parasitan su pensamiento y les hacen perder toda lucidez. ¡Así ocurre con sus creencias religiosas en la digitalización de la escuela y, más globalmente, en las tecnociencias para salvar el mundo, creando crecimiento!, –incapaces de comprender el contexto histórico global, el contexto político, económico y social local y de articular con ellos la cuestión de la escuela y de la universidad de un modo diferente al planteamiento *a priori*, incapaces de comprender que es la cuestión de la condición humana la que está en el centro de la problemática del estudio, incapaces de entender la dimensión planetaria, incapaces de entender la urgencia de la situación y de imaginar hasta qué punto es aleatorio el devenir *casi* inmediato de la humanidad y por lo tanto vital la necesidad de prepararse para su llegada de otro modo que no sea la profesionalización y el “crecimiento”, incapaces de aprehender la alteridad si no es como adversidad, en la que se reduce al otro a lo mismo, incapaces, terriblemente incapaces, pero a la vez terriblemente *oportunistas*.

Tal y como escribía Walter Benjamin en 1914, “casi todos los egoísmos y altruismos, casi toda evidencia de la vida general encontró asilo en la universidad; sólo

⁸⁰ Ibidem, pág. 16.

⁸¹ Ibidem.

falta la duda radical, la crítica fundamental y, lo que es aún más necesario, la vida consagrada a una total reconstrucción”⁸². Tal es el proyecto razonable de la universidad —y de la educación— contra el cual sus reformadores no han dejado nunca de combatir.

Traducción del francés de Yago Mellado

⁸² Walter BENJAMIN, “La vie des étudiants”, en *Œuvres*, tomo I, op. cit., pág. 132.