



Universidad
de Alcalá



**Máster Universitario en
*Memoria y Crítica de la Educación***

Interuniversitario Universidad de Alcalá / UNED

TRABAJO DE FIN DE MASTER

Destapando el discurso de la Learning Society.

*Por una recuperación del lenguaje de, para
y desde la educación.*

Presentado por:

D./D^a Luis Antonio López Herbert

Dirigido por:

Dr./Dra. D./D^a Fernando Bárcena Orbe

Curso Académico 2016 – 2017

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DEL TRABAJO CIENTÍFICO, PARA LA DEFENSA DEL TRABAJO FIN DE MASTER

Fecha:20/10/2017

Quién se suscribe:

Autor: **Luis Antonio López Herbert**

D.N.I.: **47253051B**

Hace constar que es el autor(a) del trabajo:

Destapando el discurso de la Learning Society. Por una recuperación del lenguaje de, para y desde la educación

En tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores, se han referenciado debidamente en el texto de dicho trabajo.

DECLARACIÓN:

- ✓ Garantizo que el trabajo que remito es un documento original y no ha sido publicado, total ni parcialmente, en otra revista.
- ✓ Certifico que he contribuido directamente al contenido intelectual de este manuscrito, a la génesis y análisis de sus datos, por lo cual estoy en condiciones de hacerme públicamente responsable de él.
- ✓ No he incurrido en fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, aceptaré las medidas disciplinarias sancionadoras que correspondan.

Fdo.



D./D^a FERNANDO BÁRCENA ORBE

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: Destapando el discurso de la Learning Society. Por una recuperación del lenguaje de, para y desde la educación, ha sido realizado bajo mi dirección dentro del Máster Universitario en *Memoria y Crítica de la Educación* por el alumno/a D./D^a Luis Antonio López Herbert, y cuenta con mi aprobación para ser defendido ante la comisión evaluadora de los Trabajos de Fin de Master nombrada al efecto.

Fecha, MADRID, 19 DE SEPTIEMBRE DE 2017

A handwritten signature in brown ink, appearing to read 'Fernando Bárcena', is centered on the page.

Firmado: FERNANDO BÁRCENA

Índice general

Resumen	5
Introducción	6
a) Punto de partida.....	6
b) Tema. Importancia, límites, antecedentes y estado actual.....	6
c) Preguntas que originan el estudio.....	9
d) Finalidad y objetivos del estudio.....	10
e) Fundamentos y metodología.	11
f) Plan de desarrollo. La importancia de las fuentes.	13
1. Desentrañando el discurso educativo de la Learning Society	17
1.1 Implicaciones de la learnificación de la educación	19
1.1.1. ¿Aprendiendo en la Learning Society?	31
1.1.2. ¿Cuál es el papel de la Escuela en la Learning Society?	34
1.1.3. ¿Qué pasa con los profesores?.....	36
Un aprendiz al que le proveen un aprendizaje en un campo de entrenamiento	38
2. Confrontando el discurso: reclamando el lenguaje de la educación en tiempos del aprendizaje.....	40
2.1 Paideia, Humanitas, Bildung... Recurriendo a viejos ideales para construir un nuevo discurso.	43
2.2 Por una pedagogía del acontecimiento.....	56
Cuando el que aprende se convierte en alguien (o cuando el aprendizaje deriva de una experiencia o acontecimiento).....	59
3. La escuela y el profesor en la educación como proceso formativo.....	62
3.1 (Re)pensando la razón de ser de la escuela	62
3.1.1 De las críticas a la domesticación de la escuela	65
3.1.2. La escuela como lugar único y especial	72
3.2 La importancia del profesor-maestro: descubriendo la esencia de una verdadera relación pedagógica.....	81
3.2.1 La compleja figura del maestro	82
3.2.2 La relación maestro-alumno: una relación pedagógica	90
Cuando quien aprende encuentra un compañero de viaje y un lugar para viajar	99
Conclusiones.....	102
Bibliografía.....	106

Resumen

Destapar, como acto de descubrir lo que está oculto o cubierto, se presenta aquí como un aviso o una llamada de atención, pues, lo que pretende el artículo, es hacer una llamada al pensamiento, a la reflexión sobre algo tan importante como es la educación. Para ello, a partir de un triple enfoque filosófico, historiográfico y pedagógico, se ha llevado a cabo un análisis del discurso de la Sociedad del Aprendizaje que parece imperar en la actualidad y se ha articulado, a partir de una recuperación de ideales como *Paideia* y *Bildung*, una reflexión respecto al sentido y la razón de ser de la educación, llevándonos a defender la necesidad de recuperar un lenguaje de (para y desde) la educación.

Partiendo de una idea del lenguaje como camino al conocimiento y del discurso como práctica que traza las maneras de hablar, hacer y pensar, contemplamos como la “learnificación” que ha sufrido la educación acaba con la idea de educación entendida como libre formación, reduciéndolo a enseñanza, y domesticando los papeles de la escuela y del profesor. La urgencia aparece, precisamente, por el mismo motivo que defendíamos anteriormente: la necesidad de recuperar espacios de reflexión y pensamiento. Si seguimos dejando de lado la formación del espíritu crítico y reflexivo y centrándonos sólo en lo productivo, en la actividad, acabaremos eliminando aquello que nos permite desarrollarnos como únicos y singulares. Por eso es necesario recuperar la idea de educación como acontecimiento.

Introducción

a) Punto de partida.

Han pasado varios años desde que terminara los estudios de pedagogía, unos estudios que me otorgaban el título de pedagogo pero que ni mucho menos daban respuesta a muchos de los interrogantes que me iban atacando durante el proceso formativo, entre los cuales estaba el simple: *¿Qué quiere decir ser pedagogo?* Evidentemente, esta pregunta podía responderse sencillamente a través de la lista de funciones o competencias que a lo largo de los cursos nos iban repartiendo, como si de una feria de empleo se tratará, pero eso para mí no era suficiente, por lo que decidí emprender un trabajo final de carrera centrado en el desarrollo de la figura del pedagogo en el contexto catalán desde una perspectiva histórica, buscando la razón de ser el pedagogo, aquello que lo hacía único. Con el tiempo, descubrí que quizá se trataba de una pregunta sin respuesta, una pregunta que a día de hoy me acompaña, pero que ya no me atormenta: si hay algo que caracteriza al pedagogo, en cualquier acto que se desempeñe, en mayor o menor medida, es la reflexión y el pensamiento educativo. Como descubriría años más tarde, en palabras de un gran maestro, “ser pedagogo es preguntarse por la pedagogía”.

El afán por descubrir nuevas preguntas, por seguir reflexionando sobre la educación, es lo que me ha llevado a formar parte de este máster, un máster que ofrece un espacio y un tiempo dedicado a la reflexión, un tiempo suspendido, alejado de la inmediatez y un tiempo de convivencia con diferentes personas que tienen un mismo interés: la educación. Es dentro de este contexto donde he encontrado nuevas preguntas y nuevos temas de investigación, en especial el que ha sido objeto de estudio en el presente trabajo: la hegemonía del discurso del aprendizaje en la educación actual y las consecuencias que de él se derivan. Por ello, este trabajo trata de presentar una suerte de interpretación del discurso del aprendizaje y de sus consecuencias en la actualidad, y de (re)pensar un discurso que pueda hacerle frente para recuperar una idea de educación para la formación.

b) Tema. Importancia, límites, antecedentes y estado actual.

La educación como tema de investigación es un extenso campo que requiere de una acotación o enfoque que la haga abarcable a nuestros ojos. Siempre acompañada de un componente reflexivo, de una preocupación por ella, en tanto en cuanto motor de

desarrollo humano, nos encontramos con un objeto de investigación humanista, siendo la humanización del ser la misión principal de la educación. El papel de la educación es tal, que requiere de un componente que vele por el buen hacer: la reflexión teórica educativa. En palabras de Mantovani (1985), hablaríamos de “reflexiones sobre realidades previas a la práctica que son fundamento y punto de partida” (p.8), el respaldo para la acción.

El problema, tal vez, yace en una cierta pérdida del componente reflexivo en el campo de la educación (y en la sociedad en general). Parece que la reflexión ha quedado reducida a aquellos extraños y locos retirados de la vida activa, de la vida productiva, como alejados del mundo, incomprensidos. No es raro, pues, que, pensando en las humanidades, exista una cierta sensación de decadencia de éstas por su condición de poco productiva, y que, el investigador de ciencias humanas, entendido como teórico (un observador sensible de la vida cotidiana y a la vez lector de textos significativos de su ámbito de interés) (Van Manen, 2003, p.47), sea, en ocasiones, deslegitimado por quienes consideran que, en educación, lo válido es lo visible y medible, la exclusiva tecnificación empirista.

Escapando del enfrentamiento entre quienes tienen una concepción de la educación científicistas y humanistas (Gil Cantero y Reyero, 2014; 2015; Gaviria, 2015), resulta evidente que, en el campo de la pedagogía, la importancia de la teoría no se debe al establecimiento de unas normas o prescripciones, sino en invitar a la reflexión, a la sensibilidad al lenguaje y a la experiencia, lo que nos llevaría a un enfoque filosófico.

Como si de una llamada se tratase, en el presente proyecto se ha asumido el riesgo de trabajar con discursos, de trabajar a partir de una especie de filosofía de la educación acusada de ser demasiado teórica para algo tan práctico como es la educación. Es cierto que vivimos en la postmodernidad, en tiempos, como diría Lyotard, de incredulidad ante los grandes relatos legitimadores del saber, pero no es menos cierto que, en estos tiempos marcados por la liquidez, por los cambios constantes y la actividad, también hemos dejado de escuchar el lenguaje, olvidando que “las lenguas son en cierto modo vastos seres que nos rodean y nos iluminan como grandes arcángeles vivientes [por lo que]: es necesario darles un espacio interior de acogida y estar dispuestos a escucharlas y prestarles atención” (Bordelois, 2003, p.43). Con todo esto, parece instaurarse un nuevo discurso, el discurso de la sociedad del aprendizaje.

Partiendo de la idea de que los discursos aparecen como una serie de categorías, como un patrón conceptual o conjunto de prácticas lingüísticas, que condiciona la manera de captar

e interpretar la realidad, la manera en que los individuos la aprehenden y la conceptualizan y a partir de la cual desarrollan sus prácticas (Laudo, 2010, p.27), se ha analizado detenidamente el discurso de la *learning society* tratando de desvelar la manera en que objetiviza y problematiza educacional y socialmente todos los dominios de la sociedad. Entendiendo que se trata de un discurso muy amplio y conscientes de que no se puede establecer una crítica al “todo” de la educación, se ha optado por tratar de pensar cómo se ha pensado la idea de la educación en el marco de la filosofía, el discurso y las políticas de la sociedad del aprendizaje. Para ello, se presenta que es lo que se entiende por *Learning Society* y el tipo de discurso que configura. Además, también se han presentado las consecuencias e implicaciones que éste tiene sobre tres aspectos fundamentales: la imagen del aprendizaje o del aprender que sostiene, el modelo de escuela que requiere y el tipo de profesor y relación educativa que establece.

Una vez presentado el lenguaje que trae el discurso y las consecuencias que de éste se derivan, se intenta recuperar, en contraposición, un lenguaje de (y para o desde) la educación, una idea del aprender como experiencia (acontecimiento impredecible) de un proceso formativo. Por ello, para tratar de (re)pensar esta idea de educación, se recurre a la recuperación de antiguas categorías o ideales históricos como el de *Paideia* o *Bildung*. Ello se debe a la sospecha de que el lenguaje del aprendizaje ya nada tiene que ver con todo esto. Tras la recuperación de esta idea de aprendizaje, volvemos a centrarnos en el papel de la escuela en la formación, así como en el papel del profesor y en la exploración de otra concepción de la relación pedagógica.

Hablamos, entonces, de un tema que ha sido objeto de estudio de varios pensadores a lo largo de los últimos años, sobre todo en el panorama internacional, con escritos y reflexiones de pensadores como Biesta, Simons o Masschelein; pero también en el territorio español, donde destacan Bárcena y Larrosa. Eso sí, así como en inglés se puede encontrar una extensa bibliografía sobre el tema, en nuestra lengua el número de publicaciones resulta menor, lo cual es normal y no tendría que alarmarnos si no fuera acompañado del hecho de que, tras años de formación en los estudios de pedagogía, nunca se hizo referencia al tema, algo preocupante teniendo en cuenta las consecuencias que puede tener para la pedagogía en el futuro.

Respecto a la recuperación de conceptos históricos, hablamos de un tema que, en los últimos años, con el giro lingüístico e historiográfico, parece estar al alza, siendo muchos quienes se han lanzado a interpretar diferentes ideales como los que tratamos de

recuperar. Entre aquellos investigadores que se han dedicado a ello, no sólo destacan los pertenecientes a la cultura germana, sino que se trata de un tema extendido por toda Europa y América, destacando, en nuestra lengua, los estudios que el profesor Vilanou ha dedicado a los conceptos que aquí se trabajan.

Podemos decir, entonces, que quizá no estamos ante un tema nuevo, sino más bien emergente, pero que resulta trascendental dentro de la pedagogía. Un tema que deriva de cuestiones trabajadas por grandes pensadores históricos como puedan ser Nietzsche, Arendt, Foucault o Bauman, que no deben caer en el olvido y que deberían extenderse más por los círculos educativos y pedagógicos. Es cierto que existen trabajos críticos con determinadas políticas educativas o determinadas instituciones (de ahí surgió la idea que me ha llevado por este largo camino), trabajos que pueden hacer “click” en nosotros y nos hacen reflexionar, pero es necesario ir más allá.

Esto es lo que intenta este trabajo: invitar al lector a reflexionar, a ir más allá del orden establecido, a repensar la educación, el tipo de enseñanza y de aprendizaje, el tipo de aprendiz, de profesor, de relación entre éstos, de escuela... Invitar al cuestionamiento y abrir un espacio de diálogo y de conversación, tanto con el texto, como con uno mismo. Quizá sea éste el objetivo de todo esto, escribir, a partir de los escritos de grandes pensadores y de mis reflexiones, algo que, al ser leído, al dialogar con él, invite a los lectores a reflexionar. Escribir algo que valga la pena pensar y, así, mantener un espacio de lectura y pensamiento.

Con todo, al final nos encontramos con que podría considerarse que se trata de un trabajo que, en el fondo, termina trabajando una cuestión fundamental de la educación a lo largo de la historia: el tema de la razón de ser de la educación, el tema de los propósitos. Como veremos, no se trata de un tema con respuesta fácil, sino de más bien algo complejo e incluso sin respuesta correcta. Quizá la importancia no yace tanto en una respuesta u otra, sino en cómo se alcanza esa respuesta. He aquí la importancia del pensamiento.

c) Preguntas que originan el estudio.

Para entender mejor el origen de este estudio, podría considerarse que existen una serie de cuestiones que, al despertarse en mí, me han llevado a adentrarme en este proceso de

estudio. No podía ser menos al tratarse de un trabajo reflexivo. De esta manera, podría considerarse que a las cuestiones a las que se pretende dar respuesta serían:

- ¿Qué es la *Learning Society* y que tipo de discurso configura?
- ¿Qué consecuencias tiene este discurso en la sociedad y en la educación?
 - ¿Qué idea del aprender y de la relación educativa sostiene?
 - ¿Qué idea del aprendiz y del sujeto educado?
 - ¿Cómo afecta a la escuela y a la figura del profesor?
- ¿Cuál es la verdadera razón de ser de la educación?
- ¿Qué alternativas hay al discurso de la *Learning Society*?
 - ¿Es posible recuperar un discurso de (y para o desde) la educación?
 - ¿Es posible recuperar viejos ideales como el de *paideia* o *bildung*?
 - ¿Qué idea del aprender sostendría?
- ¿Cuál es la verdadera razón de ser de la escuela y del profesor?

d) Finalidad y objetivos del estudio.

Teniendo en cuenta la naturaleza del tema del trabajo y las cuestiones que han motivado este estudio, podríamos considerar que la finalidad de este proyecto es preguntarse y reflexionar sobre la educación de nuestro tiempo y, de esta manera, presentar estas reflexiones para que otros puedan hacer lo mismo. Evidentemente, hablamos de algo muy general, por lo que, siendo más precisos, podría considerarse que el objetivo principal es *tratar de pensar como se ha pensado la idea de educación en el marco de la filosofía, el discurso y las políticas de la sociedad del aprendizaje y, ante éste, tratar de pensar y presentar una idea de educación liberal, que suspenda el tiempo de la producción y la utilidad y que recupere los saberes “inútiles” y el tiempo libre.* Por lo tanto, siendo más específicos todavía, se podrían considerar como objetivos específicos: conocer y analizar el discurso del aprendizaje a partir del cual se desarrollan las prácticas educativas; reflexionar sobre (y presentar) las consecuencias de este discurso y su idea de educación; conocer y distinguir diferentes ideales formativos que se han desarrollado en diferentes épocas de la cultura occidental, identificando aspectos fundamentales que puedan conformar un discurso o idea de educación para (o desde) la libre formación; y, una vez conformado este discurso, (re)pensar en el papel de la escuela y en la figura del profesor (y la relación educativa) en la educación pensada como experiencia formativa.

e) Fundamentos y metodología.

Nos encontramos ante un trabajo de ideas y conceptos, estructurándose como tesis teórica que pretende afrontar un problema aparentemente abstracto, como es la reflexión en torno a ideas o discursos, pero que no pierde de vista la dimensión concreta y práctica, la experiencia educativa. Para ello, el presente trabajo parte de un triple enfoque que hace posible su consecución: una crítica filosófica, una mirada historiográfica y una crítica de perspectiva pedagógica.

Hablar de un enfoque filosófico nos lleva a hablar de la Filosofía de la Educación. La relación entre la filosofía y la educación cuenta con un largo recorrido histórico. No hace mucho, los mismos estudios de pedagogía se encontraban en estrecha relación con los de filosofía, incluso formando parte de sus facultades universitarias, pero hay quienes hablan de una relación que existe desde los orígenes de la filosofía, entendiendo que la esencia de ésta no es otra que educar. Ahora bien, para nuestro cometido nos conviene centrarnos en la Filosofía de la Educación como actividad interrogativa, en la pedagogía que emerge por un impulso filosófico para estudiar la educación:

La filosofía ha ocupado diferentes lugares en la pedagogía: hubo un tiempo en el que los pedagogos-artesanos buscaron inspiración en ella para pensar su práctica; en otro momento, la filosofía colocó las primeras piedras de la “ciencia de la educación”, llegando a formular principios (...); cuando estas nuevas disciplinas empezaron a funcionar por su cuenta, (...) se otorgó la misión de controlar las nuevas disciplinas pedagógicas; más tarde, la filosofía de la educación se hizo política, poniéndose a cuestionar el orden pedagógico vigente, recuperando así la esencia interrogativa de su actividad. (D’Hoest, 2016, p.56)

Si antes mencionábamos que aquellos que reflexionaban eran considerados locos, ahora podríamos decir que, con los filósofos de la educación, nos encontramos con figuras marginales que desarrollan actividades obsoletas y poco prácticas, unos inadaptados. Lo mismo sucede como disciplina académica, habiendo desaparecido de los planes de estudio o viéndose reducida a la condición de asignatura optativa, por su poca trascendencia frente a materias “útiles”. Ahora bien, es importante recuperar la racionalidad práctica en pedagogía para poder hacer frente al problema de los fines de la educación, un problema que a lo largo de la historia ha sido objeto de debate y que, debido a la pérdida reflexiva por parte de los profesionales de la educación y pedagogía, parece olvidarse, dejándose la educación en manos del mercado y la sociedad (tan sólo hay que

ver quienes se presentan como los nuevos expertos, gurús, de la educación), olvidando su dimensión pedagógica (la voluntad de mejorar la educación) para asumir intereses que poco tienen de educativo. En esta situación, resulta cada vez más evidente la necesidad de recuperar la filosofía de la educación, recuperar una suerte de “filosofía pedagógica” que diría D’Hoest (2016), para pensar la educación.

Cuando hablamos de una perspectiva pedagógica, hacemos referencia a la dimensión centrada en la educación, en cuestiones como el estudio de posibles fines pedagógicos o la comprensión y explicación de fenómenos educacionales, es decir, planteamientos que tienen una voluntad de saber y de saber hacer pedagógico y que se enmarcan en lo que se conoce como el ámbito de la Teoría de la Educación, la cual se encarga tanto del desarrollo del conocimiento teórico como del conocimiento sobre la práctica pedagógica (Martínez y Buxarrais, 1992, p. 22).

Junto a estas dimensiones, también podríamos considerar que, en nuestro afán por recuperar un nuevo lenguaje recurriendo a viejos ideales, existe una dimensión historiográfica. La recuperación de ideales es probablemente uno de los temas que más interés ha despertado en el campo de la Historia de la Pedagogía, seguramente debido a la irrupción en el pensamiento contemporáneo de los giros lingüístico, hermenéutico y narrativo. Es precisamente por medio de la hermenéutica, como se presenta a lo largo del trabajo, como se pretende recuperar los ideales de *Paideia* y *Bildung*, por medio del arte de interpretar textos para mejorar la comprensión de nuestro objeto de estudio. Esto que a ojos de muchos podría considerarse algo que carece de sentido por tratarse de conceptos antiguos, es a ojos del hermeneuta una manera de explicar el presente a través del pasado, una mediación entre el pasado y el presente, pues es precisamente la distancia en el tiempo lo que abre la posibilidad de comprender.

Siguiendo la idea de Bernal y Velázquez (1989), respecto a la perspectiva de la investigación educativa, considero que existen más ventajas que inconvenientes tendiendo hacia una perspectiva del método y la metodología unificada, superadora de planteamientos antinómicos. Teniendo en cuenta esto, podríamos considerar que, más allá de todos estos métodos utilizados, complementados unos con otros, hemos seguido una metodología pedagógica de carácter reflexiva-discursiva.

Entendiendo la metodología como la teoría del método, teniendo en cuenta que etimológicamente el término se desglosa en *metá* (a lo largo), *odós* (camino) y *logos*

(tratado) (Tourriñán y Sáez, 2006, p.380), podríamos decir, en líneas generales, que se trata de un metodología analítica-reflexiva basada en un planteamiento sin un sistema basado en procedimientos o prescripciones, sino que requiere la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia (Laudó, 2010, p.36). Nos encontramos, entonces, con que lo que guía en todo momento la forma de llevar a cabo el proceso son las preguntas de la investigación.

En cuanto al método, la ordenación de los recursos y procedimientos, se ha optado por un método compuesto por: una primera parte heurística y de exploración bibliográfica; una parte de lectura e interpretación de la bibliografía que conforma nuestras fuentes; y una tercera parte de redacción, de “construcción” del discurso que da respuesta a los interrogantes, lo cual supone una síntesis de todas las fuentes bibliográficas. Conviene dejar claro que, aunque se trata de un trabajo teórico, en ningún momento se ha dejado de pensar en la dimensión práctica, en la “realidad educativa”, siendo necesario recordar que la misma naturaleza del pensamiento es lingüística, que todo se basa en el ejercicio humano de la palabra (la conversación, la escritura, la lectura, la comprensión y la interpretación) (García, 2013, p.22), siendo el lenguaje una estructura previa a la comprensión y el medio a través del cual se realiza. Al final de todo, hablamos de una metodología basada en la experiencia de la reflexión, tanto sobre las experiencias de uno mismo, como sobre las reflexiones de pensadores respecto a nuestro objeto de estudio.

f) Plan de desarrollo. La importancia de las fuentes.

Llegados a este punto, podríamos decir que el trabajo se divide en tres partes: una primera parte de análisis del discurso de la sociedad del aprendizaje y de reflexión respecto a las consecuencias que de éste se derivan, centrándonos principalmente en lo que podrían considerarse tres aspectos fundamentales en educación: la imagen del aprendizaje o del aprender que sostiene, el modelo de escuela que requiere y el tipo de profesor y relación educativa que establece. Para esta fase se ha hecho uso de una serie de fuentes bibliográficas realmente interesantes, pero convendría remarcar la importancia de las aportaciones de Gert Biesta, especialmente con *Beyond learning. Democratic education for a human future*; y de Jan Masschelein y su ensayo *The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood*, entre muchos otros de gran interés.

Una vez desarrollada esta primera parte centrada en el discurso de la sociedad del aprendizaje, al contemplar la pérdida de la dimensión formativa de la educación, una suerte de concepción del aprender como experiencia de formación, encontramos una segunda parte dedicada a la recuperación de un lenguaje de (y para o desde) la educación. En esta fase de (re)pensar la educación, los aportes de Biesta siguen siendo determinantes, a los cuales se suman algunos de los artículos de Fernando Bárcena (tutor y maestro que me ha acompañado durante todo el proceso) y diferentes fuentes dedicadas al estudio de ideales educativos históricos como *Paideia* y *Bildung*, destacando los artículos de Conrad Vilanou (*De la 'Bildung' a la pedagogía hermenéutica*) y Rebekka Horlacher (*¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*), así como el libro de Rosa Sala Rose: *El misterioso caso alemán*.

Finalmente, para cerrar el círculo iniciado con la primera fase, en la cual se presentaban las consecuencias que tenía el nuevo discurso en el papel de la escuela y en la figura del profesor y la relación educativa, se cierra el discurso con un replanteamiento respecto a la verdadera razón de ser de la escuela (y su papel en un lenguaje de la educación) y del profesor y la relación educativa. En este apartado se ha hecho uso de una serie de fuentes bibliográficas de carácter crítico, destacando otra de las obras de Masschelein, esta vez acompañado de Maarten Simons, (*Defensa de la escuela. Una cuestión pública*), de Massimo Recalcati (*L'ora di lezione: per un'erotica dell'insegnamento*), de Georges Gusdorf (*¿Para que los profesores?*) y de Jacques Rancière (*El maestro ignorante*).

Como puede observarse, algunas de las obras están escritas en otros idiomas diferentes al castellano. Teniendo en cuenta que vivimos en tiempos en que el inglés parece haberse convertido en el idioma de la Academia, se ha optado por no traducir las citas textuales derivadas de dichas fuentes. En la misma línea, conviene avisar que también pueden encontrarse fragmentos en italiano o en catalán. Dado que entendemos que el lenguaje es mucho más que un medio de comunicación (como se verá más adelante), se ha apostado por mantener su idioma original, pues, al fin y al cabo, son lenguas cercanas al castellano. De todas formas, aunque confiamos en que se puedan comprender, en el caso de las citas en italiano se ha optado por añadir traducciones a pie de página.

Finalmente, conviene dejar claro que el sistema de citación que se aplica es la última versión del estilo American Psychological Association (APA). Esta decisión se debe a que se trata del sistema utilizado durante el curso complementario obligatorio impartido por la biblioteca de la UNED, de manera que tenía más sentido utilizar un sistema con el

que ya estaba familiarizado que no utilizar uno con el que apenas tengo experiencia. Es cierto que quizá no es el sistema más cómodo a la hora de leer un trabajo de este estilo, pero, por otro lado, ayuda a no utilizar ideas de otros autores como propias e incluso podría considerarse que es una forma de compartir con el lector, de manera casi directa, aquellos textos con los que he podido dialogar a lo largo del estudio, suponiendo un reconocimiento hacia ellos.

El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su “cultura”, y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado- proyectos.

NIETZSCHE, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*

1. Desentrañando el discurso educativo de la *Learning Society*

Aprender, aprender a aprender, aprendizaje, *learning*, e-learning, *Learning Society*... ¿Qué tendrá el aprendizaje, el *learning*, para que esté en boca de todos? ¿Por qué se ha llegado a caracterizar a una sociedad como sociedad del aprendizaje? ¿Qué tipo de sociedad es? ¿Si existe una *Learning Society*, deberíamos hablar de quienes la conforman como *learners*? ¿Es aquí donde entra en juego el carismático *Lifelong Learning*? ¿Qué implicaciones tiene todo esto? ¿Qué fue de la educación, el educador y el educando? ¿Dónde queda el maestro? ¿Y el alumno?

Son infinitas las cuestiones que uno podría llegar a plantearse si se para a pensar, a reflexionar, sobre diferentes aspectos de su vida. En estos tiempos que acontecen, tiempos de cambios y rapidez, en los que nos movemos mucho y pensamos muy poco, nos resignamos a seguir la marcha justificándonos en la falta de tiempo, siguiendo la idea de Emerson que recoge Bauman en "*Liquid life*": patinando sobre el fino hielo, la seguridad yace en la rapidez. Ahora bien, ello no nos exime de estar cometiendo un terrible error, de dejar de hacer una actividad tan nuestra como es reflexionar, navegando como un barco a la deriva, sin rumbo, siguiendo la corriente.

En el terreno que nos compete (o, al menos, uno de ellos), el de la educación, somos espectadores (y en cierta medida participes o cómplices) de la falta de reflexión por parte de aquellos profesionales (o futuros profesionales) de la educación, de aquellas personas que deciden entregarse a la educación: maestros, pedagogos, educadores... e incluso por parte de aquellos que participan en ella, los alumnos. Pero, ¿por qué digo esto?

A lo largo de los años, hemos observado como el lenguaje de los educadores, de la educación en general, ha sido remplazado por un lenguaje del aprendizaje (Biesta, 2006, 2012a, 2012b, 2014). Todo esto empezó a partir de la aparición de la idea de Sociedad del Conocimiento de Drucker en su obra "*The Age of Discontinuity*", de la cual aparecieron varios estudios, en la década de los noventa, centrados tanto en el plano descriptivo como normativo, lo cual dio paso a lo que podría considerarse una discusión entre visiones utilitaristas de la sociedad del conocimiento como una economía del conocimiento (o conocimiento basado en la economía –donde el conocimiento es tanto un producto como una herramienta de la economía de producción-); visiones más humanistas que la consideran una sociedad en la que comparten conocimiento (basándose en los principios de acceso al conocimiento para todos y de libertad de expresión); e

interpretaciones políticas que la consideran una democracia del conocimiento dirigida a la democratización de la producción de conocimiento (Biesta, 2014). Junto a este discurso, aparecerían autores como Hutchins o Husén, quienes a finales de los sesenta y durante los setenta desarrollaron la idea de la *Learning Society*, lo cual implicaba que no sólo se daban transformaciones en las dinámicas sociales y económicas de las sociedades modernas, sino que también se establecía una especie de agenda particular que clamaba por el cultivo de ciertas cualidades que hacen que el individuo encaje y pueda participar en la sociedad del conocimiento (Biesta, 2014). Esta agenda, la cual en principio para algunos podría parecer algo normal, necesario e incluso positivo, no sería tan preocupante de no ser por la existencia de una frase tan interesante (más interesante aún es su presencia en los diferentes discursos educativos, pero sobre todo políticos, sociales y económicos) como es el *Lifelong learning*, el aprendizaje a lo largo de la vida, una frase que suena bien pero que, como iremos viendo más adelante, hay ciertos aspectos que merecen ser analizados detenidamente y estudiados en profundidad:

“Lifelong learning” is such a smooth phrase that it could well have been invented by an advertising agency. It sounds good and has a certain obviousness and even naturalness about it. Lifelong learning? Of course! Lifelong learning is therefore often presented as something that is inherently good and desirable. (...) But the fact that lifelong learning is such a smooth phrase makes it easy to forget that there is always a need to ask critical questions about its three constituting elements: learning, life and length. It makes it easy to forget that there are choices to be made about these elements; choices with important implications for both individuals and collectives. (Biesta, 2012a, p.5)

Por ello, es posible que en los tiempos en los cuales, con la globalización, empezaron a gestarse las ideas de la sociedad de la información o del conocimiento, donde conocimiento e información constituían el núcleo de la sociedad, la idea de una sociedad del aprendizaje podía aparecer cómo algo positivo, cómo una oportunidad para que toda la sociedad tuviera la oportunidad de aprender (ésta era la idea de Hutchins, Husen y algunos desescolarizadores), pero, a pesar del desencanto con la educación tradicional y de las transformaciones que se vivieron a través de los cambios económicos y sociales asociados a la evolución tecnológica, la sociedad del aprendizaje se ha convertido en un concepto controvertido, objeto de sospecha por su vinculación a los intereses de los grupos más influyentes y poderosos, pues, como avisaba Illich, existe la posibilidad de que se instaure una suerte de aula global que ofrece un aprendizaje exigido por las organizaciones económicas y de empleo (Jarvis, 2007), algo que veremos más adelante.

Siguiendo la línea de Gert Biesta (2010), podemos afirmar que en las últimas dos décadas la palabra *learning*, o términos como aprendizaje o el mismo aprender en castellano, se ha convertido en un concepto popular en los diferentes ámbitos de la educación y la pedagogía, tanto en la cultura científica e investigativa, como en la política y la práctica. Es a este fenómeno, al aumento del uso de la palabra *learning* y de su lenguaje, lo que se conoce como *learnification* del discurso y práctica educativa. Este remplazo al lenguaje del *learning* (en lugar del lenguaje de la educación) ha permitido desarrollar ideas que difícilmente podían articularse en términos educativos, mientras que “something has been lost in the shift from the language of education to the language of learning” (Biesta, 2006, p.14), por lo cual, como iremos viendo, muchos defienden la necesidad de volver al lenguaje de la educación, pero no como una simple recuperación, sino como una reinención de éste, un lenguaje sensible a los retos actuales.

1.1 Implicaciones de la *learnification* de la educación

Muchos podrían preguntarse de donde surge la idea de centrarnos en un discurso o lenguaje e incluso cuestionar la importancia que pueda tener para la educación. Por ello, antes de nada, conviene dejar clara la trascendencia de ésta en un campo aparentemente tan práctico como es el de la educación.

Al hablar del lenguaje no lo contemplamos sólo como una descripción (lo cual es una función de éste), sino que, siguiendo ideas como las de Dewey, Wittgenstein o Foucault, lo hacemos como una práctica, la cual traza las maneras de decir, hacer y pensar. A menudo solemos entender el lenguaje como un simple medio de comunicación, olvidando que también es el fin de la comunicación, un placer y una forma de amor y conocimiento. Esta mediatización del lenguaje es lo que Bordelois (2003) consideraba una forma de violencia que sufre la lengua con el fin de destruir la imaginación. Ocurre cuando el lenguaje es usado, pero no escuchado, olvidando que en la lengua encontramos algo anterior y superior al pensamiento mismo, ya que hablaríamos de un camino de conocimiento y no de medio de comunicación. En los tiempos de la esclavitud laboral, informática y consumista, tan sólo hay que observar nuestra incapacidad para escucharnos unos a otros para evidenciar nuestra escasa conciencia lingüística. De esta manera, lenguajes como el del *learning* parecen aparecer de la nada y establecerse, imponiendo masivamente pautas, ideas y formas de poder de manera efectiva gracias a “un lenguaje

monotemático que busca sólo afirmarse y escucharse a sí mismo y desatiende implacablemente la escucha y la necesidad del otro” (Bordelois, 2003, p.22). Esta imposición que silencia todo aquello que no provenga del discurso impuesto, supone un grave peligro para la educación: “This is an important reason why language matters to education, because the language –or languages- available to education influence a large extent what can be said and done and also what cannot be said and done” (Biesta, 2006, p.13).

Teniendo en cuenta que el lenguaje, más que un instrumento, es un proceso que nos trasciende, nos habla, conviene que nos abramos a ser hablados y que no dejemos que lenguajes perversos destruyan la conciencia del lenguaje, pues es la pérdida del lenguaje la que favorece la esclavitud, eliminando toda crítica, pues la raíz de ésta se encuentra en el mismo lenguaje, de la que conviene realizar una ecología para evitar que la palabra no se convierta en consigna, mandato y explotación, situación que se da al ser entregada al poder (Bordelois, 2003).

Conscientes de la importancia del lenguaje, llega el momento de pararnos a pensar en nuestro objeto de estudio: el lenguaje del *learning*. Respecto a éste, es observable como la enseñanza se ha redefinido para facilitar el aprendizaje y que la educación ahora se describe como una proveedora de experiencias u oportunidades de aprendizaje. Sin ir más lejos, observamos como son los mismos gobiernos quienes ya no hablan en términos de educación permanente, sino que todos defienden la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida, siendo el aprendizaje el concepto favorito en los discursos políticos nacionales e internacionales¹.

El nuevo discurso, defiende la idea de situar a los aprendices y al aprendizaje en el centro de los procesos y métodos educativos y formativos, aunque al hacerse en lo que anteriormente hemos denominado “sociedad del conocimiento”, una sociedad altamente

¹ Como prueba de ello podemos encontrar la infinidad de publicaciones llevadas a cabo por organizaciones como OCDE o UNESCO, entre otras:

OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD Publishing.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO

European Union (1995). *White Paper on Education and Training: towards the learning society*. Bruselas: UE

tecnológica, la enseñanza pierde el privilegio que poseía en diferentes contextos pedagógicos, considerada poco eficaz, dando lugar a todo un giro educativo:

Learners must become proactive and more autonomous, prepared to renew their knowledge continuously and to respond constructively to changing constellations or problems and contexts. The teacher's role becomes one as accompaniment, facilitation, mentoring, support and guidance in the service of learners' own efforts to access, use and ultimately create knowledge. (Comission of European Communities 1998, p.9. En Biesta, 2006, p.16)

Este concepto, el de *learning*, parece presentarse como un concepto omnipresente en el discurso educativo actual, pero, ¿de dónde ha surgido esta omnipresencia? ¿Por qué este auge del lenguaje del aprendizaje? ¿Por qué todos los gobiernos y políticas hacen uso de éste?

Según Biesta (2006), el auge de este lenguaje no se debe tanto a la expresión de una agenda sino al resultado de una combinación de tendencias diferentes (incluso algunas contradictorias) que han derivado en una especie de efecto. Estas tendencias podrían considerarse que son: la emergencia de nuevas teorías del aprendizaje², las cuales defienden que el conocimiento debe construirse activamente por parte de los aprendices (frecuentemente en cooperación con otros), de manera que el foco se pone en las actividades del aprendiz, en el “aprender”, quedando la enseñanza como un soporte o facilitador de aprendizaje; el Postmodernismo y su impacto en la educación, poniendo en duda la viabilidad del proyecto educativo moderno y su configuración (la posibilidad de liberalización y emancipación de los estudiantes a través del pensamiento racional y crítico), lo cual llega a plantear la cuestión de la muerte de la educación; la explosión del aprendizaje de adultos, aumentando el tiempo y el dinero que la gente destina a todo tipo de formas de aprendizaje (no solo en instituciones formales), lo cual implica un aumento en el mercado diferentes formas de aprendizaje y que, dado que la naturaleza de las actividades se han individualizado, el nuevo aprendiz se presenta como mucho más individual; y la erosión del Estado de Bienestar y auge de la ideología de mercado del neoliberalismo, pues, aunque en muchos países se mantiene el principio de redistribución

² De todos los factores, Biesta (2012b) llega a considerarlo como el más importante: “The most important factor in the rise of the language of learning and its impact on educational practice has been the emergence of new theories of learning, particularly constructivist approaches” (p.37).

de riqueza y de provisión de sanidad, educación y seguridad social, la relación entre los gobiernos y los ciudadanos ha pasado de ser política a económica, concibiéndose el Estado como proveedor de servicios públicos y los contribuyentes como consumidores, siendo el valor del dinero el principio que guía las transacciones Estado-contribuyente, una manera de pensar que ha dado como resultado los sistemas de control e inspección, así como los protocolos descriptivos de la educación (además de aparecer una lógica centrada en el usuario o consumidor de educación –aprendiz-, en la cual los padres se presentan como consumidores de la educación de sus hijos, por lo cual deberían decidir lo que debería ofrecer la escuela a sus hijos, lo que deben aprender).

En este sentido, podemos observar que el principal problema del lenguaje del aprender o aprendizaje es que facilita la concepción del proceso educativo en términos de transacción económica, una transacción en la cual los aprendices son los consumidores potenciales, quienes tienen las necesidades, y en la cual los profesores, educadores y centros educativos son considerados proveedores que están allí para conocer las necesidades de los aprendices, de manera que la educación se convierte en algo a proveer o entregar por parte del educador o centro y a consumir por parte del aprendiz:

This is the logic that lies behind the idea that educational institutions and individual educators should be flexible, that they should respond to the needs of the learners, that they should give their learners value for money, and perhaps even that they should operate on the principle that the learner/customer is always right. (Biesta, 2006, p.19)

Si entendemos la educación en forma de transacción económica, deberíamos entender la relación entre profesor-alumno como la de proveedor-consumidor, lo cual significaría que el primero está ahí para responder a las necesidades del segundo, unas necesidades que, en principio, como consumidor, el alumno ya conocería y desearía. Ahora bien, así como en una transacción económica podemos asumir que el consumidor sabe lo que necesita (siguiendo un modelo de mercado), en la educación, los padres, al menos todavía, no envían a sus hijos a los centros con una lista de lo que quieren que aprendan sus hijos, siendo el profesor y el centro quien toma las decisiones sobre las necesidades de los alumnos, por lo que vendríamos a hablar de un modelo profesional, un modelo en el cual el productor, además de prestar un servicio en respuesta a una necesidad, también la define, por lo que conviene preguntarse quién será el encargado de realizar esta definición. En el caso de la educación de adultos, al menos, aun se dan casos en los que se accede a la educación para encontrar lo que uno necesita, dándose eventos en los cuales

uno encuentra un nuevo sentido o una identidad. Si siguiésemos la lógica económica, nos encontraríamos con la problemática que envolvería a la detección de necesidades que puedan tener los aprendices/alumnos, pues hablaríamos de una malinterpretación de los roles en el proceso educativo, olvidándose que la razón principal por la cual se participa en educación es para encontrar lo que uno necesita o desea. Es así como estamos llegando al punto en el cual las cuestiones significativa en educación son las relacionadas con la eficiencia y la eficacia de los procesos educativos, donde aquellas cuestiones relacionadas con el contenido y el sentido de la educación ya apenas se plantean, asumiéndose que uno ya sabe lo que quiere aprender, de manera que hablamos de cuestiones individualizadas y que corren el riesgo de ser asumidas por el mercado, lo cual derivaría en una presentación de procesos educativos que, para atraer a los consumidores, se presentan como sencillos, atractivos y emocionantes, garantizando que no serán procesos aburridos. En este sentido, podríamos hablar de un ataque a la democracia en educación, dejando que cuestiones tan importantes como son las relacionadas con el contenido y los propósitos de la educación estén en manos de las fuerzas de mercado.

Hemos podido observar como el nuevo lenguaje del *learning*, esta nueva línea de pensamiento, facilita el razonamiento económico en el proceso educativo, alterándose la relación entre profesor-alumno y tomando forma de proveedor-consumidor. Además, también hemos visto como dificultan la aparición de cuestiones que vayan más allá del orden establecido en la relación proveedor-consumidor, cuestiones sobre el sentido y los propósitos de la educación, lo cual mina el carácter democrático de la educación. El lenguaje del *learning*, además de conseguir que cuestiones relacionadas con el sentido y los propósitos de la educación desaparezcan, hace más difícil la exploración respecto a las responsabilidades y tareas de los profesionales de la educación y la escuela, cambiando las relaciones en los procesos educativos mediante la individualización del aprendiz (Biesta, 2012a). De esta manera, a través de la omnipresencia del aprendizaje y de la educación entendida como transacción, se desarrolla una idea de educación que parte de una falta, una educación que responde a las necesidades de un aprendiz incompleto que ni siquiera es capaz de reconocer lo que quiere o necesita aprender, reproduciéndose una relación desigual entre quien provee y quien consume.

Con el propósito de ser más cautos con el lenguaje del *learning*, antes de seguir los pasos de Biesta (2006) cuando propone la recuperación o, mejor dicho, la reinención del lenguaje de la educación como alternativa, conviene seguir adentrándose en el complejo

discurso de la *learning society*. Si nos centramos en su discurso, son muchos los que defienden que objetiviza y problematiza tanto educacional como socialmente, ofreciendo una serie de términos, categorías y prácticas que constituyen los pensamientos y actitudes que los participantes del discurso están destinados a internalizar, de manera que el discurso de la sociedad del aprendizaje “redefine what it is to be learner, a worker and a citizen” (Masschelein, 2001, p.4). Estos términos y categorías que constituyen el discurso, están presentes en todos los niveles de la sociedad (tanto gobiernos como instituciones o los propios individuos), así como en sus diferentes ámbitos (negocios, industria, Estado, educación, etc.), presentándose de manera compleja (no como un discurso monolítico) pero organizados siguiendo una lógica que lo caracteriza.

En líneas generales, en referencia al discurso, se centra en una transformación profunda en la sociedad que va desde el nivel económico hasta el cultural, por lo que también afecta tanto a nivel social como político, considerándose que estas transformaciones se encuentran bajo los procesos de globalización e informatización característicos de la Sociedad del Conocimiento antes presentada. Como indica Masschelein (2001), partiendo de la idea de que la información y el conocimiento se han convertido en el material esencial para la supervivencia tanto individual como colectiva, estas transformaciones, aunque consiguen establecer una serie de oportunidades, conllevan enormes retos y problemas que manifiestan la necesidad de reorganizar la vida personal y social de las personas, pues, para afrontar estos retos, es necesaria la capacidad de renovarse, de ser flexible y adaptarse al cambio continuo. Hablaríamos del cada vez más frecuente aprender a aprender, de la capacidad de aprender e interpretar tan necesario que exige concienciar a la gente de que son agentes de transformación y cambio. Es así como *Learning* constituye el principio organizativo.

Como venimos diciendo, la *Learning Society* requiere repensar la educación en todos sus aspectos, pues con el cambio en las relaciones y procesos educativos, la individualización deriva en la concepción de la educación como la producción de estudiantes activos responsables de su propio aprendizaje y del desarrollo de sus capacidades y su aprender a aprender, de manera que es necesario crear entornos de aprendizaje en los que se ofrezcan los recursos y provisiones que permitan que la persona aprenda:

Learning processes must not be and can not be directed but can and must only be facilitated by appropriate learning environments and by mentors. Provisions should be flexible (...). Furthermore the barriers and limits which restricted that learning to particular years of life

and confined it to schools and other educational institutions must be torn down and removed. The rigid systems which restrict learning to school time should be dismantled. Learning is a permanent activity, it lasts through one's entire life: it is lifelong. In fact: living is learning and learning is living. (Masschelein, 2001, p.5)

Siguiendo esta idea, podríamos temer por el futuro de nuestras escuelas, pues, en términos de aprendizaje, toda provisión de educación debería enfocarse a responder las necesidades de los alumnos, partiendo el aprendizaje de su experiencia, centrándose en la actividad y la participación, en la autoconstrucción, todo ello a partir de ambientes abiertos a nuevas ideas y que estimulan la cooperación, el diálogo y la responsabilidad. Ahora bien, esta idea de centrarse en el alumno que muchos defensores del discurso de la sociedad del aprendizaje podrían emplear como justificación, también constituyen parte del discurso de aquellos que la critican, aquellos a quienes el discurso les irrita, pues, analizada detenidamente:

We could say that the discourse of the learning society ushers in what could be called a soft totalitarianism which constricts the imagination and inhibits our longing for something totally different from the given. In the learning society we (individually and as a part of the various social groups in which we find ourselves) seem to live permanently under the threat of being excluded from the community or from society (that is: we have to learn permanently because our survival is at stake) without having the opportunity to lodge an appeal. (Masschelein, 2001, p.3)

Antes ya avanzábamos el poder que el lenguaje puede tener, pero, además, para entender mejor el desarrollo de la sociedad del aprendizaje, Masschelein (2001) introduce la antigua distinción griega, desaparecida en el lenguaje moderno, pero rescatada por Hannah Arendt (1993), entre vida como *Zoé* y vida como *Bios*. Respecto a la primera, la vida como *Zoé*, vendríamos a hablar de lo que llama *the logic of the bare life* (lógica de la vida desnuda), en referencia a los procesos naturales del organismo, algo propio de todas las formas de vida, aquellas actividades asociadas a la satisfacción de necesidades, a la fecundidad al crecimiento y a la supervivencia. En este sentido, en referencia a las tres actividades fundamentales de la “vida activa” que presenta Hannah Arendt en “La condición humana”, la vida se reduce al *labour*, la actividad repetitiva e interminable para la satisfacción constante de necesidades vitales, por lo que entiende la realidad como fuente de satisfacción de necesidades:

Life in this sense is characterised by an eternal return insofar as the life of each member of a species essentially constitutes the repetition of that of all the other member. It is also an eternal return because it is a process of consumption which is continuously begun anew and which implies the infinite repetition of the same: need and satisfaction, effort and rest, desire and enjoyment. Finally, it is an eternal return because it includes its own preservation, which demands an activity that also repeats itself anew, that is, labour. (Masschelein, 2001, p.6).

Siguiendo la lógica del *labour*, son las necesidades vitales las cuales nos obligan a *labour* y consumir, presentándose como una esclavitud inherente a la condición de vida. En este sentido, el individuo no puede tener una relación con algo o alguien que vaya más allá de su funcionalidad, perdiendo las cosas su durabilidad y particularidad, convirtiéndose en medios para la preservación de la vida. Por ello, todo lo que aparece es una señal que provoca y adapta el comportamiento (podría verse como un aprendizaje) o algo dado que se pierde como una función de las necesidades de la vida. Todas las cosas, al entenderse que el ciclo de la vida es central, se entienden como resultados del *labour* y como funciones del proceso de vida. La felicidad se encuentra en la vida misma, centrándose en la satisfacción de las necesidades vitales, existiendo una cierta bendición inherente en el *labour*: el esfuerzo y la satisfacción se siguen una a la otra, siendo la felicidad una acompañante del proceso en sí.

Como bien recoge Masschelein (2001), la vida como *Zoé* es incapaz de individualizar al ser humano, pues sólo como ser vivo no es alguien, no da lugar a una biografía, pues sólo hay una forma de vida. Ahora bien, “human beings do not differ only on the basis of their unique body shape or the unique sound of their voice, they do not differ solely as something but also as someone” (Masschelein, 2001, p.8). Las necesidades vitales no se refieren sólo a las necesidades de la vida desnuda, sino que también pueden referirse propiamente a la existencia humana, al *bios* (vida de alguien). Lo más propio del ser humano es su capacidad para relacionarse con las cosas en su particularidad y dentro de una vida humana las cosas no sólo tienen una función, sino que siempre significan algo en sí mismas. Por lo tanto, no aparecen como instrumentos para alcanzar nuestros objetivos, no sólo sirven para la satisfacción de necesidades, sino que construyen un mundo donde los seres humanos pueden existir, un espacio público donde el ser humano se presenta como único ante los otros y donde actúa y se relaciona con otros seres humanos (como veremos más adelante). Hablamos, pues, de un mundo en el que las cosas

están ahí para perdurar, siendo el mundo un objeto de duración, con una red de significados y relaciones entre una pluralidad de seres que son, al mismo tiempo, iguales y absolutamente diferentes y únicos. Un mundo donde uno es alguien, un ser singular solo en una relación concreta con otros seres singulares (Masschelein, 2001).

La vida como *bios*, por tanto, es intrínsecamente relacional, no una cuestión de ejecutar un plan, sino una especie de praxis en la cual actuar y hablar se convierten en algo central para la vida del ser humano como alguien:

To act and to speak is the life of everyone insofar as it inscribes itself, beyond the vital cycle, within a network of interhuman relations and insofar as it furthers these relations. (...) Introduce someone into the world and preserve this world. One cannot exist as someone, that is act and speak, except in the world. At the same time, however, this world does not exist except in deed and speech. This world is inherited and renewed in and through birth, in and through the arrival of new human beings. Birth continues the network, but also affects and changes it. (Masschelein, 2001, p.9)

Como veremos a medida que vayamos avanzando en el discurso, el ser humano es capaz de iniciar acontecimientos, de manera que el nacimiento y la muerte ya no se presentan como eventos naturales, sino que están ligados al mundo en que aparecemos y desaparecemos, siendo la vida del ser humano la aparición de un ser distintivo en un mundo común, una vida vivida en el mundo. Es a través del actuar y el hablar como el ser humano experimenta la libertad, la experiencia de ser capaz de iniciar un nuevo comienzo en el cual uno tiene que responder a través de un juicio propio. Es a través del juicio como uno muestra quien es, rompiendo con la neutralidad e indiferencia, lo cual permite al ser humano transformar el mundo.

Todo lo expuesto hasta ahora nos sirve para ver como en la sociedad moderna, como bien expone Arendt, la lógica de la "*bare life*", la *labour* y el consumo están canonizados, dando como resultado una sociedad en que todo se entiende como elemento de un proceso en busca de la felicidad. La vida se convierte en la medida de todas las cosas, estableciéndose un egoísmo de la vida misma, donde la vida deber ser defendida, estando en juego la existencia biológica misma. Esta sacralidad de la vida tiene un efecto destructivo sobre el mundo, una destrucción o un olvido del hecho de que la vida humana es la vida de alguien. Con la primicia de la vida desnuda, todo se centra en el proceso y no en el ser, un proceso que tiene una dirección pero que carece de objetivo. Además, la idea de que existe una causa para aquello que acontece (típica del *homo faber*) cambia

hacia la idea del oficio (función), remplazándose el principio de causalidad por el de desarrollo y evolución (relacionado con el proceso vital biológico). Hablamos pues, de un proceso en el cual se naturalizan las actividades humanas (vistas como proceso) para que nadie juzgue sus significados.

Por estos motivos, Masschelein (2001), defiende que el ser humano es reducido a un *animal laborans*, desterrado del mundo en la medida en que se encierra en la intimidad de su propio cuerpo, atrapado por el cumplimiento de las necesidades en las que nadie puede compartir ni comunicarse plenamente. Hablamos de un exilio del mundo en el que el *labour* y el consumo implican la destrucción del mundo:

The functional viewpoint dominates every other possible viewpoint. Labour is the activity that aims at providing means of existence (in abundance). But labour, despite its enormously increased productivity and its socialisation, does not produce a world, but only an environment adapted to the exigencies of life. Labour as a necessary activity in the life of an individual or of a society is promoted to the rank of the only meaningful activity. (Masschelein, 2001, p.11)

El ser humano actúa como un animal que se adapta y cambia en función del medio ambiente, laborando en el mercado de la felicidad y bienestar. Esto afecta a la capacidad de revelarse uno mismo como alguien, convirtiéndose en un link en proceso. Evidentemente esto guarda estrecha relación en el discurso del *learning*, un discurso en el cual, como característica del *animal laborans*, se ha perdido la capacidad de ser cuestionado, arriesgándose la posibilidad de un mundo humano: “our institutions and our activities risk no longer being oriented towards the preservation of a human world, but aim at guaranteeing the survival and the continuation of a process which has no other end than its own optimal functioning” (Masschelein, 2001, p.11).

Bien mirado, con la llegada del nuevo discurso, con el lenguaje del *learning*, parece prevalecer la lógica de la vida desnuda, siendo la supervivencia el rol central de éste, el fin último de todas las actividades, conductas y relaciones. Esto se debe a que en la *Learning Society* vivimos en una situación de amenaza constante, de amenaza a nuestra supervivencia, teniendo que resolver problemas constantemente, entendiéndose esta situación como aprendizaje. Sin ir más lejos, en la escuela, a medida que uno va avanzando, van apareciendo todo tipo de problemas que requieren profundos procesos de adaptación y modificación de nuestro comportamiento para poder sobrevivir.

La noción de *learner* y lo que se conoce como aprender a aprender, se han convertido en conceptos centrales en los discursos políticos y educativos, objetivándose en términos de aprendizaje todas las realidades pedagógicas. Eso sí, en lugar de considerarse el aprendizaje un proceso de resolución reflexivo que cuestiona incluso los fines de un proceso educativo, aquí se limita a comparar los fines con las necesidades ya establecidas (si son funcionales) y con los resultados obtenidos del proceso. “Learning (to learn) is defined as a regulating (and adapting) activity (and not constitutive) and that this activity is dictated by (learning) needs, which can be very different and continuously changing” (Masschelein, 2001, p.13). Es por esto que muchos consideran que el aprendizaje es la totalidad de la vida y que toda la vida es aprendizaje, siendo el conocimiento la materia prima de la vida. Una materia prima que debe ser procesada (incorporada) para alcanzar los fines de la vida (para sobrevivir). Este procesamiento de la información o conocimiento no se contempla como una absorción pasiva sino como un proceso activo (la contemplación ya no es necesaria) en el cual la información se toma, se disuelve, se descompone, se evalúa y se vuelve a componer en función del criterio interno de uno mismo. Es así como la materia prima se adapta a las necesidades del hombre. Ocupando la actividad, al igual que la vida, un papel central, lo cual da lugar a que hablemos del ciudadano activo o del aprendiz activo: “learners are the energetic, working, autonomous individuals who are ready to change and learn even in case of unemployment or social failure; who are willing to be active, even when they are poor or when they fail” (Masschelein, 2001, p.14).

En esta lógica en la cual la relación con el mundo ya no es relevante (lo único importante es el ajuste a las necesidades), el aprendizaje, como el laborar (*labour*), se presenta como un proceso en el cual la materia se adapta a lo que quiere el hombre. En el discurso de la sociedad del aprendizaje:

Learning does not take place in a world, but in an environment, to which one can be adapted more or less well badly, an environment which offers resources and limitations for the development of potential and which also includes demands and expectations. (...) Reality has nothing to say any more to the learner, reality does not speak to him or her. Things receive their meaning out of the function they have for the learning/living organism (...). From the standpoint of learning everything which appears is a given that is assessed as a function of (learning) needs, as a function of demands (so-called demand-driven). It is because demands and needs are the starting point (and not the world) that the evaluation of

learning is formulated in terms of quality: as the fit between what is offered by the environment and the various different and changing needs. (Masschelein, 2001, p.14)

Siguiendo las ideas de Masschelein, debemos entender la *Learning Society* como un proceso o un espacio de corrientes (no como un lugar), un espacio que no tiene barreras, límites fijos o una identidad duradera. La sociedad se ha convertido en la organización pública de un proceso de aprendizaje en el cual los aprendices no comparten un mundo común y duradero de objetos, instituciones, palabras y hechos (donde serían posibles perspectivas diferentes), sino que lo que comparten (o en lo que participan juntos) es el mismo proceso de aprendizaje, siendo éste lo único duradero. El *learning*, no crea un mundo común, sino que conduce hacia la individualización, entendiéndose el aprendizaje como el desarrollo y la estimulación de la capacidad de aprendizaje (aprender a aprender) y no como la adquisición de conocimientos comunes de una cultura o tradición particular. Su productividad yace en la habilidad de procesamiento de contenidos completamente diferentes, pues hablamos de una capacidad de aprendizaje como una capacidad de renovación y respuesta al cambio. Por ello, “what is learned is not so important. What is learned receives its value from what it contributes to the preservation and growth of the learning capacity itself” (Masschelein, 2001, p.15). Sin embargo, esta capacidad de aprendizaje compartida no crea un mundo común entre los seres humanos, sino que sólo garantiza su participación en un proceso común, un proceso que refleja el proceso biológico anónimo de la vida que no requiere de espectadores que puedan juzgarlo sino de participantes que participan activamente y se integran en el movimiento. Hablamos de una actividad que se presenta como necesaria para poder sobrevivir.

La participación en la sociedad del aprendizaje nace de la necesidad de mantener el proceso y tener el sentimiento de estar. Nadie se pregunta si quien aprende como ciudadano de la sociedad del aprendizaje quiere saber algo. La felicidad y el bienestar se convierten ahora en participación en el proceso de aprendizaje social, un aprendizaje que no tiene alternativas. Los posibles problemas que puedan surgir, tanto sociales como políticos, no se formulan en términos relacionados con los fines o normas del proceso, sino que se presentan como problemas de participación, de ser lo suficiente activos dentro del orden establecido, sin cuestionar la lógica del proceso mismo.

La Sociedad del Aprendizaje, aparece como la victoria del *animal laborans* de Arendt, pues el discurso (resultado y, a la vez instrumento de la victoria) objetiva la realidad educativa en términos de aprendizaje (no de enseñanza), considerándose este aprendizaje

el principio que organiza la sociedad, lo que significa que todo ciudadano de dicha sociedad es definido principalmente como aprendiz permanente.

Sabiendo que el lenguaje o discurso expresa la manera en que interpretamos nuestras experiencias, relaciones y actitudes (y determina la manera en que nos comprendemos y organizamos), aunque parezca mentira, prácticamente nadie cuestiona esta *Learning Society*. Esto se debe, como indica Masschelein (2001), a que nos encontramos con un “*soft totalitarianism*” (totalitarismo blando o suave), un totalitarismo que probablemente traiga más felicidad y bienestar (al menos para una parte de la humanidad), pero no más libertad.

Si antes presentábamos las consecuencias que había tenido el lenguaje del aprendizaje en la relación educativa, al asumir una lógica de consumo, ahora hemos observado que, al situarse el aprendizaje en el centro, se equipara con la supervivencia, eliminándose la vida política en detrimento de la vida productiva, convirtiéndose el aprender en un imperativo fundamental y, sobre todo, haciendo que, bajo la amenaza de la exclusión, sea el mismo sujeto el que asuma la responsabilidad de problemas económicos, políticos y educativos como problemas individuales. Visto lo que es esta *Learning Society*, su origen y sus características, y la complejidad que engloba a un discurso o un lenguaje como éste, conviene centrar más el análisis en algunos puntos concretos que pueden servirnos para tener una idea aún más clara de este discurso. Por ello, pondremos el punto de mira en la imagen de aprendizaje (y educación) que sostiene, el modelo de escuela que presenta y el tipo de profesor y de relación educativa que establece.

1.1.1. ¿Aprendiendo en la *Learning Society*?

Hasta ahora hemos intentando presentar, de manera general, una aproximación de la Sociedad del Aprendizaje que muestre la complejidad que le caracteriza, sacando a la luz algunas de sus sombras, siguiendo las ideas del lenguaje del *learning*, del aprendizaje como consumo que nos muestra Biesta, y del discurso del *learning*, que analiza Masschelein (partiendo de las ideas de Hannah Arendt).

A partir de este mapa más general, si centramos el discurso en el aprender, en la idea de aprendizaje, vemos como, en los procesos y relaciones educativas, éste se ha convertido en el eje central, concibiéndose la realidad educativa en términos de aprendizaje (aprender

a aprender) y no en términos de enseñanza. Como hemos visto hasta ahora, con el auge del *learning*, la educación se presenta como la facilitación de aprendizajes, la provisión de oportunidades y experiencias de aprendizaje, siguiendo la lógica de una transacción económica, de manera que una institución o un profesor se encarga de ofrecer una serie de aprendizajes (actuando como un proveedor/vendedor) a unos alumnos, o mejor dicho aprendices, que, como consumidores, tienen una serie de necesidades que deben ser abastecidas. El problema yace en la definición de las necesidades de estos aprendices, unas necesidades que los sujetos no cuestionan (¿Quién iba a cuestionar el sentido o los objetivos de la educación en un mundo en el que lo central es la actividad, la cual te permite acceder al bienestar y la felicidad? ¿De qué sirve cuestionar el orden establecido?). Es aquí donde entra en juego lo que podría considerarse un mercado educativo, donde el sujeto del aprendizaje puede encontrar la respuesta a aquellas necesidades educativas que se detectan *a priori*. Lejos de la idea de formación que históricamente ha ido acompañando a la educación, el aprendizaje se presenta como una modificación de la conducta que se puede dirigir conociendo e interviniendo en el procesamiento individual de la información, presentándose como un proceso de adaptación, de una acomodación continua del ser humano al entorno (D'Hoest, 2016, p.77). Como indican Simons y Masschelein (2014), hoy en día, bajo este discurso, ya no son necesarios estudiantes, sino aprendices, de manera que se plantea la escuela como una especie de campo de entrenamiento para aprendices en el cual se aprende aquellos conocimientos, habilidades, competencias que consideran “útiles” para estar adaptado o preparado:

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. (...) El lema es: ¡sé utilizable! El evangelio: ¡la utilizabilidad es el camino para comprar tu propia libertad y para contribuir al progreso social! El sermón: ¡no te alienes y no des la espalda a tu responsabilidad con la sociedad! El recuerdo tranquilizador: ¡que quien no tenga necesidades de aprendizaje tire la primera piedra! (Simons y Masschelein, 2014, p.52)

De esta manera, este foco en el aprendizaje que parece tan obvio, este aprendizaje que se presenta como una fuerza de producción, hace que nosotros seamos movilizados y llamados a cumplir el deber de aplicarnos de manera plena y constante, instaurándose una máxima: todo el tiempo es tiempo de aprender, un tiempo productivo, por lo tanto, no hay

tiempo libre, no hay tiempo que perder (Simons y Masschelein, 2014, p.75). Como indica Bárcena:

El tiempo de la educación 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 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). (Bárcena, 2016a, p.132-133)

Este devenir del tiempo educativo en tiempo esclavo, al que Bárcena llega a referirse como muerte del tiempo libre, nos presenta una idea de aprendizaje en la cual el aprendiz debe saber de antemano sus necesidades, negándosele la oportunidad de descubrir aquello que necesita, pues sus necesidades se establecen previamente, derivando en una idea de educación en la cual no se cuestionan los fines y propósitos de la educación. En lugar de una educación que busca formar a hombres libres mediante una libre maduración de la personalidad, con el discurso del *learning* el aprendizaje se aleja de la concepción nietzscheana, imponiendo “una mera acumulación de conocimientos, la acelerada preparación de especialistas y expertos que son tanto más útiles cuanto menos fértiles resultan desde el punto de vista cultural” (Bárcena, 2016a, p.121).

Este nuevo lenguaje que presenta la enseñanza como una creación de oportunidades de aprendizaje, redefine el papel de las escuelas y los maestros, así como todos los componentes que intervienen en cualquier acción o proceso educativo. Por ello, se habla de la nueva tendencia educativa que deriva del nuevo discurso:

The tendency to refer to teachers as facilitators of learning, to teaching as the creation of learning opportunities, to schools as learning environments, to students as learners and adults as adult learners, to the field of adult education as that of lifelong learning, and to the very idea of education as that of 'teachingandlearning' (Biesta, 2012b, p. 37).

1.1.2. ¿Cuál es el papel de la Escuela en la *Learning Society*?

La concepción más tecnológica de la educación, la cual considera la educación como instrumento que puede ser usado para conseguir fines predeterminados, ha derivado en una nueva idea de la escuela como entorno de aprendizaje. Esto, que en principio podría considerarse algo razonable, analizado detenidamente, supone una revolución copernicana que trastorna la escuela transformando a las instituciones educativas en empresas que venden diplomas y grados ofreciendo cursos y especializaciones con promesas de obtener trabajos inmediatos (Ordine, 2013).

En la Sociedad del Aprendizaje, si consideramos que las escuelas son entornos de aprendizaje, podemos llegar al punto de considerar que éstas se encuentran en una profunda crisis que incluso puede llegar a tambalear su existencia. Más allá de la expedición de títulos, muchos consideran que en la actualidad quien quiere aprender no acude a éstas dado que la información más actualizada y mejor sintetizada se encuentra en la red u otros lugares de encuentro como son el bar o la plaza del pueblo, además de acudir a bibliotecas para ampliar información sobre cualquier asunto (Igelmo, 2012).

Al convertirse las instituciones educativas en espacios de expedición de títulos, las escuelas deben acabar con las clases poco dinámicas, buscando el equilibrio entre el trabajo y el juego, siendo ideal el aprendizaje lúdico que acabe con el aburrimiento, pues deben tener a sus consumidores contentos. Además de convertir el proceso educativo en un proceso placentero que carece de ningún tipo de dificultad, deben primar los contenidos útiles, espacios de aprendizaje hiperrealista que convierten la escuela en un campo de entrenamiento para aprendices (por lo que dejaríamos de hablar de estudiantes). Este entrenamiento lo que busca es crear personas inmediatamente utilizables en la sociedad y el mercado laboral, por lo que priman los contenidos de enseñanza utilizables, siendo la utilidad o utilizabilidad la palabra sobre la cual gira el discurso y pensamiento sobre las escuelas del presente (Simons y Masschelein, 2014, p.42).

La imagen de escuela del discurso actual (y la escuela como institución moderna según Simons y Masschelein), se presenta como un intento de eliminar su potencial radical y renovador al proponer y dejar claro qué y cómo se debe enseñar y que deben aprender los alumnos. Es así como se le asigna una tarea de domesticación en la cual infantilizan y mantienen a los “aprendices” en un estado de pequeñez que, como veremos más adelante, elimina cualquier atisbo de posible formación de los estudiantes:

La domesticación de la escuela significa mantener a los estudiantes en un estado de pequeñez –haciéndoles creer que ellos son el centro de atención, que sus experiencias personales son el terreno fértil para un nuevo mundo, y que lo único que tiene valor es lo que ellos valoran. El resultado es de la domesticación del estudiante: se convierte en un esclavo de sus propias necesidades, en un turista en su propio mundo vital. La importancia atribuida al aprender a aprender es tal vez la expresión más reveladora de este intento de domesticación. (Simons y Masschelein, 2014, p.50)

Como veremos en el espacio dedicado al papel de la escuela en la formación de los estudiantes, la domesticación de la escuela, la escuela centrada en la utilidad, aquella obsesionada con los resultados de aprendizaje, con el control y las evaluaciones externas constantes... utiliza la escuela al servicio de la sociedad y la pone también al del estudiante, implicando la cancelación de la acción de renovar y democratizar la sociedad. Además, podríamos hablar de una politización de la escuela, considerándose responsable de la solución a problemas sociales, culturales e, incluso, económicos, convirtiéndose todos en problemas de aprendizaje. Hablamos, pues, de una escuela a la cual se le asignan tareas imposibles que llegan incluso al sueño político, a la utopía, de una sociedad mejor. Es a través de esta politización que se adoctrina a los ciudadanos con el “deber aprender” y se les infantiliza concibiéndose como estudiantes que han de asumir sus deberes cívicos (Simons y Masschelein, 2014, p.51).

Junto a la politización, entre otras estrategias de domesticación, Simons y Masschelein (2014) nos presentan la tecnologización de la escuela, una estrategia que destaca la dimensión tecnológica de la escuela, tanto de la materialidad concreta de la escuela (espacios: edificios, aulas...), como las herramientas y métodos de trabajo. Alude a la búsqueda de criterios técnicos cuyo objetivo es la optimización del rendimiento técnico, ya sea a partir de la búsqueda de eficiencia y eficacia o a partir de la optimización input-output, dos lógicas que conducen a la instrumentalización y el control de la educación a través de la medición continua del rendimiento, domesticándose la escuela a si misma desde dentro en nombre de la performatividad y de la competitividad.³

³ En el capítulo 3 se presenta una descripción más desarrollada de estas estrategias de domesticación.

1.1.3. ¿Qué pasa con los profesores?

Pensar la educación en la línea del discurso del aprendizaje, además de plantear un profundo cambio para las escuelas supone una redefinición del profesor y de la relación educativa. Hoy en día al profesor se le considera un facilitador de conocimiento. Una especie de proveedor que responde a las necesidades del alumno, que está al servicio de éstas. Unas necesidades que vienen impuestas y que el mismo ni puede, ni acostumbra a cuestionar.

Esta erosión en la manera de comprender la enseñanza y al maestro, que algunos como Biesta (2012b) llegan a catalogar como la desaparición del maestro, niega la comprensión del papel del profesor como aquel que está ahí para enseñar. Evidentemente, aquí no se trata de instaurar una idea conservadora que reduce la enseñanza al control casi anti-educativo en el cual los profesores tienen la capacidad de dirigir el proceso educativo hacia una producción de resultados determinados o identidades predefinidas. Pero no podemos caer en el otro extremo anti-educativo de reducirlo todo al discurso del *learning*.

Desde una concepción de la educación tecnológica, el maestro se reduce a un facilitador de aprendizaje o un ejecutor de directrices formuladas desde instancias superiores, dejando de jugar un papel central en la definición de aquello educacionalmente deseable en cada situación concreta (Biesta, 2012b). Al final no deja de seguir la lógica que venimos anunciando. Una lógica que, aunque hable en términos de aprendizaje y entienda la relación educativa como una relación económica (proveedor-consumidor), no contempla al profesor o maestro como alguien determinante en la cuestión de los propósitos educativos, aun siendo quien está inmerso en las situaciones educativas concretas, sino como robots insensibles que deben intervenir en los encuentros educativos siguiendo una serie de directrices.

Respecto a la relación entre el maestro y el alumno, con el nuevo lenguaje del aprendizaje, la idea de la enseñanza como un don u obsequio del maestro al alumno pasa a abordarse desde la perspectiva de quien recibe el obsequio (estudiante), de manera que, desde esta perspectiva, existen dos maneras de recibir algo: ser enseñados por sus maestros, como siempre ha sido concebido, o aprender de sus maestros (Biesta, 2012b). Esta pequeña diferencia que podría considerarse poco significativa o, incluso, lo mismo, constituye una diferencia radical:

When we learn from our teachers, we could say that we ultimately approach and use our teachers as a resource (...) we go to them with our questions in order to find (our) answers. (...) We are in a very fundamental sense 'in control' of our learning and our engagement with our resources more generally. This is precisely where the experience of 'being taught' is a radically different one, because when we are being taught by someone, something enters our field of experience in a way that is fundamentally beyond our control. (...) To 'learn from' puts the student in a position of mastery, to be 'taught by' positions the student more humbly vis-à-vis what comes to him or her; it appeals to a capacity for receptivity and perhaps even gratitude, rather than mastery. (Biesta, 2012b, p.42).

Lo que evidencia esto es la dependencia de la frágil relación entre maestro y alumno, pudiendo los primeros interpretar y esperar, pero no forzar a los estudiantes a recibir el don; y pudiendo, los estudiantes, estar abiertos a recibirlo, pero no forzar a los maestros a que se lo dé. Respecto a este don:

A gift is, after all, (a) given. In this regard the gift is, as Derrida would call it, impossible, which doesn't mean that it is not possible but that it cannot be foreseen as a possibility, it cannot be demanded, predicted, calculated or produced, but comes when it arrives. (Bielsa, 2012b, p.42).

Teniendo en cuenta la distinción entre el “aprender de” y “ser enseñado por”, entre los maestros como una fuente (o recurso) o como los maestros como “maestros”, es fundamental que los maestros operen siendo consciente de esta distinción. A lo largo de los últimos años hemos podido observar una suerte de domesticación del profesor o el maestro (Simons y Masschelein, 2014). Ello ha sido posible gracias a una serie de estrategias como son la (cada vez mayor) profesionalización y la flexibilización de su tarea, estrategias que condicionan la figura del profesor a través de una imagen de profesor estandarizado. Un ideal de profesor al cual todos deben aspirar, de manera que, para producir una sociedad de sujetos igualmente diseñados, se empieza por producir un modelo de profesor-maestro al que todos se adaptan, buscando que todos sean exactamente iguales⁴.

⁴ Con el propósito de analizar detenidamente la figura del maestro y la relación educativa, escapando el discurso de la *Learning Society*, más adelante se presenta un espacio dedicado a un tema tan complejo como es el de la figura pedagógica que constituye el maestro.

Un aprendiz al que le proveen un aprendizaje en un campo de entrenamiento

El recorrido que iniciábamos cuando defendíamos la importancia de escuchar el lenguaje y la escucha específica del lenguaje o discurso del aprendizaje nos ha permitido presentar aquellas características que están marcando el desarrollo y la práctica de la educación. Conscientes ahora del problema del lenguaje del *learning*, de los términos, categorías y prácticas que constituyen el pensamiento y actitud que internalizan sus participantes, hemos podido observar una redefinición del aprender y del aprendiz (incluso del ciudadano) respecto a lo que podría considerarse un lenguaje de (y para, o desde) la educación, el cual parece liquidar. Además, a partir de la crítica que Arendt hace a la sociedad de laborantes, de la canonización de la lógica de la vida desnuda y del *labour* y consumo, vemos como, centrándose en el cumplimiento de unas necesidades, en la supervivencia característica del *animal laborans*, tanto las instituciones, como las actividades educativas, en lugar de orientarse a la preservación de un mundo humano, lo hacen para garantizar la supervivencia y el proceso.

El aprendizaje en este discurso se entiende como algo a proveer y a consumir, un producto que los profesores deben proveer a unos aprendices-consumidores, abasteciéndose sus necesidades, unas necesidades que, dado que el aprendiz aún no está formado, le vienen impuestas, dependiendo en todo momento del proveedor, por lo que, dada las imposiciones a las que también se ven sometidos éstos, quien toma las decisiones es un supuesto mercado educativo al que nadie cuestiona. Por otro lado, al vivir en tiempos de actividad y producción, cuando el sujeto está educado como un aprendiz competente que se autogestiona y se autodirige (autónomo y activo) se impone una lógica de la supervivencia que tampoco permite que el sujeto pueda tomar decisiones de manera libre. De una manera u otra, a partir de la *learnificación*, el tiempo del aprendizaje es un tiempo esclavo, pues el aprender se contempla como una modificación de la conducta, como un proceso de adaptación y acomodación al entorno mediante la acumulación de conocimientos o como la preparación de especialistas-expertos útiles. Como buenos laborantes, nadie se planteará cuestionar el discurso y todos se centrarán en adquirir conocimientos y habilidades útiles y aplicables (los espacios educativos se presentan como espacios de aprendizaje hiperrealista) para poder sobrevivir.

Esta concepción del proceso educativo como transacción económica y del aprendizaje con una vocación completamente instrumental convierte al aprendiz en un consumidor

que tiene una serie de necesidades que le vienen impuestas, por lo que no se le permite encontrar aquello que realmente pueda necesitar, eliminando la posibilidad de desarrollarse como un ser único y singular. Siguiendo esta lógica económica y de productividad (para sobrevivir), los procesos educativos se presentan como sencillos y atractivos, nada aburridos, de manera que se establece un totalitarismo blando que consigue restringir la imaginación e inhibir el anhelo a cualquier cosa diferente al orden establecido. El sujeto educado, aquel que ha recibido de manera placentera una serie de conocimientos, habilidades y competencias útiles por parte de un profesor que ejecutaba las directrices establecidas desde instancias superiores, es un sujeto domesticado y convertido en esclavo de sus “propias necesidades”. El aprendizaje, entendido como herramienta para la supervivencia, se naturaliza para que nadie pueda juzgarla y el sujeto educado (laborante) es un sujeto que se mueve por la funcionalidad, que se adapta (aprende) para poder sobrevivir y que en ningún momento se para a pensar sobre aquello que aprende, sólo sabe que debe actuar para defender su vida. Se trata de un sujeto que posiblemente esté muy cualificado y haya adquirido muchos conocimientos aplicables y útiles para el desarrollo de su labor (para su supervivencia), un sujeto que estará constantemente buscando la adquisición de nuevos aprendizajes (para su supervivencia), pero que nunca se parará a pensar en aquello que hace, que nunca cuestionará el orden dado, pues, al no tener la posibilidad de venir al mundo como único, al no poder desarrollar libremente su personalidad, se ve sometido y esclavizado por la lógica que se deriva del lenguaje.

En la sociedad del aprendizaje, donde se instaura la lógica del aún no, el aprendiz sufre una alteración a través del aprendizaje que consigue destruir cualquier situación imprevista por medio de una lógica controladora y evaluadora. De esta manera, mediante la imposición de una serie de necesidades, se sacrifica la potencialidad de los sujetos, lo que podrían llegar a ser, para que puedan adaptarse a unos propósitos predeterminados de antemano por parte de los considerados “expertos”. El problema se encuentra en que los sujetos nunca llegan a tomar conciencia de lo que podrían ser, por lo que nadie cuestiona nada.

Como veremos a continuación, el tipo de sujeto educado que propone este discurso, aquel esclavo de unas necesidades establecidas para adaptarse al entorno y orden impuesto, difiere bastante del sujeto educado que reclamaría un discurso de una actividad tan humana como es la educación, que poco tiene que ver con la reproducción del *animal laborans*, sino, más bien, con el libre desarrollo del *bios*.

2. Confrontando el discurso: reclamando el lenguaje de la educación en tiempos del aprendizaje

Hasta ahora hemos podido presentar una imagen del discurso pedagógico que configura el nuevo lenguaje o discurso del *learning*. Se ha presentado la idea de aprendizaje que sostiene y sus consecuencias, por lo que, en este punto del discurso, convendría detenernos para dar respuesta a la “learnificación” de la educación, intentando reinventar un lenguaje de la educación sensible a los retos actuales.

No debemos tolerar la hegemonía de un lenguaje que consigue eliminar cualquier cuestionamiento referente al sentido y a los propósitos de la educación. Conscientes de la existencia de un proceso de naturalización de una actividad tan humana como es la educación (para que no sea juzgada), de la instauración de un discurso que sigue la lógica de la vida desnuda, comparando los fines de la educación con unas necesidades ya establecidas (las cuales no se cuestionan), es importante no perder de vista la razón principal por la cual un sujeto accede a la educación: encontrar lo que uno necesita.

Cuando hablamos de encontrar lo que uno necesita no hacemos otra cosa que apostar por una idea que históricamente ha acompañado a la educación, que no es otra que la idea de formación que tanto se aleja de nuestro objeto de análisis. Una apuesta por una formación de hombres libres mediante su libre maduración, alejándose de la imposición de necesidades establecidas previamente. Algunos como Bárcena (2016a) consideran que con el discurso del aprendizaje se ha alcanzado un desahucio contemporáneo de la idea de educación en el sentido de una experiencia de formación:

Formación como acompañamiento del otro y encuentro con el mundo; formación como influencia educativa en el *éthos* del individuo en el seno de un encuentro entre generaciones (una cierta *Paideia*); y formación de un sentido artístico capaz de construir una mirada estética sobre el mundo y la realidad (como una cierta *Bildung*). (Bárcena, 2016a, p.116).

Siguiendo la tendencia de la *learnification*, el desahucio de la educación como formación y la lógica de la educación entendida como transacción económica, nos olvidamos del sentido mismo de la educación. Educación, que deriva de *educere*⁵, no tiene que ver con

⁵ Existen varias versiones respecto a su significado. En general, significa poner fuera, sacar fuera o conducir de dentro afuera (de un determinado estado o reducto cerrado). De manera más elaborada, se considera que significa ejercer de guía o conducir a otro sujeto.

la adquisición de una lista de competencias o con la mera transmisión de conocimientos. “Educar es iniciar un desplazamiento (...). Supone una crítica, entendida como un distanciamiento de nosotros mismos, una crítica permanente de lo que somos, de lo que decimos, pensamos y hacemos, y también de nuestro tiempo.” (Bárcena, 2016b, p.14). Entendida de esta manera, podemos decir que la educación empieza en el momento que alguien quiere aprender algo y busca una manera de hacerlo. Ahora bien, aquello que aprenderá, por mucho que se organice, corre el riesgo de ser algo inesperado, por lo que existe el riesgo de impacto sobre quien aprende, un riesgo de que cambie. Es por ello que Biesta (2006) considera que la confianza es uno de los componentes que existen en la relación educativa, confianza sobre algo que es incalculable: el aprendizaje. De esta manera, si entendemos que no podemos calcular aquello que se va a aprender (y entendiendo el aprendizaje como una respuesta -en lugar de una adquisición-), podemos afirmar que la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos, habilidades y valores, tiene que ver con la subjetividad y personalidad del estudiante, con su aparición como ser único y singular. Para aparecer en el mundo, para “venir al mundo”, es necesaria la existencia de este mundo en el cual los individuos tengan la oportunidad de aparecer. Ahora bien, la tarea de los educadores no se limita a la creación de espacios y oportunidades donde los estudiantes puedan responder presentándose a sí mismos. Se trata de una tarea violenta: deben retar a los estudiantes a que les respondan y confronten, han de plantear cuestiones educativas fundamentales que les permitan posicionarse y mostrar quienes son. Esto nos permite mostrar que las relaciones educativas no tienen por qué ser sencillas y placenteras (como asume el discurso del aprendizaje), pues, al fin y al cabo:

Education is a form of violence in that it interferes with the sovereignty of the subject by asking difficult questions and creating difficult encounters. Yet it is this violation that makes the coming into the world of unique, singular beings possible. (Biesta, 2006, p.29)

Conscientes de que la educación puede tener un impacto y una transformación en el alumno, Biesta nos recuerda la gran responsabilidad que tenemos, entonces, los educadores, responsables de la subjetividad del estudiante: lo que le convierte en un ser único y singular. Eso sí, siempre sin poder predecir el futuro, el resultado de la educación, por lo que ser un profesor, un educador, “implies a responsibility for something (or better, someone) that we do not know and cannot know” (Biesta, 2006, p.30).

Evidentemente, si se da una experiencia educativa es porque existe una voluntad de influencia, existiendo unos propósitos, pero la experiencia educativa es impredecible. “Una promesa de transformación cuyo rumbo y devenir se desconoce de antemano. (...) Está fuera de toda medida: es lo que, contando, está fuera de toda cuenta, de toda aritmética” (Bárcena, 2016b, p.27). Ahora bien, la solución no está en forzar a los niños y estudiantes a diseñar su propia formación, obligándoles a constantes cambios (como hace la sociedad del aprendizaje) que tienen como consecuencia, además de sujetos funcionales pero ignorantes, una incesante fatiga (Bárcena, 2016a).

Si las instituciones educativas, junto a la tecnología, han logrado que se instaure la sociedad del aprendizaje, nosotros hemos jugado un papel determinante aceptando la nueva rutina de hacer formaciones a lo largo de la vida, nos hemos adaptado (D’Hoest, 2016), convirtiéndose el aprendizaje en una actividad de vocación puramente instrumental e, incluso, económica. Se ha perdido la dimensión transformativa de la educación, ¿qué transformación se va a dar si es el aprendiz (laborante) quien decide qué, cómo y cuándo aprender? Y lo mejor de todo, en una sociedad en la que los cambios, la rapidez y la emergencia envuelven todo, ¿qué tipo de decisiones puede llevar a cabo? Como menciona D’Hoest (2016), es necesario que el aprendiz aprenda a pasar de una actividad, de un contexto, de una habilidad a otra, rápidamente y sin ruptura. No importa qué se aprende, lo que importa es cómo se aprende. Consiguen, mediante la necesidad de estar permanentemente activo y adaptado, infantilizar a los sujetos, unos sujetos que nunca llegan a estar lo suficientemente preparados o formados. Además, en el fondo, también permitimos que decidan por nosotros mismos, todo ello, en parte, gracias a la idea de actividad que prevalece como ideal, existiendo una visión negativa de la pasividad y la contemplación. Podemos decir, pues, que no existe un tiempo ni un espacio en el que uno se pare a pensar, a reflexionar, a escucharse a uno mismo, ya que todo ello es considerado una pérdida de tiempo, un tiempo marcado por el cambio constante.

En parte, el hecho que uno no se pare a pensar, que no exista un tiempo para la reflexión, no es más que un síntoma de la hegemonía del discurso del *learning* (y de sus políticas y prácticas del *lifelong learning*), potenciando la cualificación y socialización de los individuos (centrando la educación en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores; y en la integración de los sujetos en un orden social existente) y dejando de lado lo que se podría considerar el componente subjetivo centrado en la formación de la individualidad del sujeto, como ser autónomo. Por ello, podemos considerar que el

complejo discurso del aprendizaje viene a contribuir al empoderamiento del individuo mediante la cualificación y socialización, mientras que la subjetivación vendría a orientarse hacia la emancipación, rompiendo con el orden dado y orientándose siempre hacia el cambio:

Lifelong learning is predominantly approached as the production of human capital (...). This shift from 'learning to be' to 'learning to be productive and employable' has clearly been to the detriment of the personal and political potential of lifelong learning. It has made lifelong learning much more into an instrument of adaptation rather than emancipation. (Biesta, 2012a)

Volviendo al punto anterior, al intento de buscar una alternativa al discurso del aprendizaje, llega el momento de preguntarse si realmente es posible enfrentarse a su hegemonía teniendo en cuenta los discursos pedagógicos actuales, y, confiados de que sí, buscar una alternativa que permita recuperar el ideal formativo, la educación de personas libres, autónomas, críticas, activas y reflexivas. Hablaríamos de la apuesta por una educación pensada como una ayuda destinada a que el individuo pueda encontrarse consigo mismo (Bárcena, 2016a).

2.1 *Paideia, Humanitas, Bildung...* Recurriendo a viejos ideales para construir un nuevo discurso.

En los últimos años, hemos podido asistir a lo que algunos consideran una actualización de viejos conceptos como son el de *Paideia*, *Humanitas* o, especialmente, *Bildung* (Vilanou, 2001). Estos ideales, vinculados entre sí, puede que hayan llegado a perder su vigencia en los discursos pedagógicos de los últimos años, pero evocarlos abre la posibilidad a repensar la educación, tarea de vital importancia dada la situación de la educación en un contexto marcado por la hegemonía de la “learnificación”.

Ante la infantilización (alumnización) de los sujetos derivada de la idea de educación de la *Learning Society*, conviene recuperar una idea del aprender que derive de la experiencia formativa, históricamente reunida en torno a las categorías propuestas. Al recuperar tradiciones como la de *Bildung*, la importancia no yace en cuanto de ésta puede restaurarse en la actualidad sino en preguntarnos como responder a los retos y cuestiones educativas actuales. Para llevar a cabo nuestro cometido, lo primero que debemos hacer

es aproximarnos a las nociones de *Paideia* y *Bildung*, tanto desde un punto de vista histórico, como desde el uso que se viene haciendo de éstos.

Aproximándonos a ambos ideales conseguimos realizar lo que podría considerarse una especie de recorrido por la historia de la cultura occidental, empezando por la *Paideia* helénica, en la cual la educación era el hecho diferencial y característico del mundo (Vilanou, 2004). La *Paideia*, que “equivale a un proceso educativo que encamina los hombres hacia la virtud (*areté*) entendida como sinónimo de excelencia humana” (Vilanou, 2001, p.256), se concebía como un tipo de educación que conseguía que el ser humano alcanzara la excelencia, alcanzando lo que se consideraba aquello distintivo del ser humano: el uso de la razón. Además:

Paideia was, however, confined to free men in order to further their freedom as citizens and stood therefore in opposition to the education that was meant for manual labourers and artisans, the ‘banausoi’ (βάνανσοι). Paideia thus required free time or scholē (σχολή), rather than that it was connected to the domain of work and production. (Biesta, 2014, p.15)

A simple vista, podemos observar un cierto paralelismo entre los intereses que tenía la *Paideia* en sus orígenes y las demandas que venimos realizando en la actualidad. Es por esto que Jaeger (1990) defendía que este ideal no tardó en convertirse en una expresión auténtica de los afanes espirituales que surgieron en generaciones posteriores.

Bien mirado, más allá del uso reivindicativo que se pueda hacer del término, como anhelo de tiempos pasados que, educativamente, fueron mejores (o, al menos, este es el sentimiento que muchos pensadores han defendido), *Paideia* vendría a contemplarse como la cultivación de la humanidad, una cultivación basada en la metáfora hortícola sobre la poda de cualidades humanas que potencialmente se encuentran dentro del sujeto en el que se está cultivando su humanidad (Biesta, 2014). El problema de la idea de cultivación se encuentra en que de ella subyace lo que Biesta denomina el “humanismo del yo”, como si lo que significa ser humano ya se encontrase dentro del sujeto, y el problema de la *Paideia*, es que se contempla como la cultivación de una especie de modelo, una especie de definición o esencia del ser humano.

No tendría sentido criticar un discurso que define y marca las cualidades de los seres humanos y abogar por un ideal que viene a hacer lo mismo. Ahora bien, ante las posibles acusaciones que critican la existencia de una definición o ideal de ser humano,

apoyándonos en Jaeger (1990), conviene recordar que el principio espiritual de los griegos no era el individualismo sino el humanismo (apareciendo el hombre como ideal, como una imagen universal y normativa):

Este ideal del hombre, mediante el cual debía ser formado el individuo, no es un esquema vacío, independiente del espacio y del tiempo. Es una forma viviente que se desarrolla en el suelo de un pueblo y persiste a través de los cambios históricos. Recoge y acepta todos los cambios de su destino y todas las etapas de su desarrollo histórico. Desconoció este hecho el humanismo y el clasicismo de anteriores tiempos al hablar de ‘humanidad’, de la ‘cultura’, del ‘espíritu’ de los griegos o de los antiguos como expresión de una humanidad intemporal y absoluta. (...) Sería un error fatal ver en la voluntad de forma de los griegos una norma rígida y definitiva.”. (Jaeger, 1990, p.12)

En relación con el debate sobre el idealismo con el que opera la *paideia*, convendría dedicar un espacio al problema del humanismo. Defender un modelo educativo que apuesta por el libre desarrollo de la humanidad del ser, requiere una aproximación al humanismo desde un punto de vista educativo. Según Biesta (2006):

From an educational point of view the problem with humanism is that it specifies a norm of what it means to be human before the actual manifestation of instances of humanity. Humanism specifies what the child, student, or newcomer must become before giving them the opportunity to show who they are and who they want to be. (Biesta, 2006, p.6)

Al igual que el discurso del aprendizaje, el humanismo tal y como se ha planteado, metafísico, entiende la educación como un proceso de socialización, de inserción en un orden social existente. Esta crítica hacia la condición metafísica del humanismo es la que han venido haciendo Heidegger, Levinas y Foucault, así como otros filósofos posmodernos. Sin ir más lejos, a raíz de estas críticas han surgido discusiones referentes a lo que se considera la muerte del sujeto (Biesta, 2006) o a lo que Foucault llegó a denominar como el fin del hombre, una crítica a la estrategia general de la filosofía moderna en la cual la básica pregunta sobre lo que es un hombre o un ser es considerada como pregunta antropológica. El problema, entonces, es el apuntado por Levinas cuando defendía que no es lo suficiente humano al ser incapaz de pensar el sujeto individual en su especificidad, lo que requiere que, en lugar de pensar en nuevas teorías del sujeto, se presente un nuevo enfoque sobre la subjetividad humana:

The way to overcome humanism is not to be found in a new theory or truth about human subjectivity, we shouldn't stop thinking. What is needed, so we might say is not so much a

new answer to the question of what the human subject is, as a new way of formulating this question. (...) One way of doing this is to shift from the question of what the subject is to the question of where the subject, as a unique, singular being, comes into presence. (Biesta, 2006, p.41)

El problema del humanismo, entonces, yace en que este es incapaz de entender al ser humano como un sujeto individual y particular, como un “quien”, haciéndolo sólo como un “que”, de manera general.

Llegados a este punto del discurso, conscientes de las dificultades que las corrientes humanistas, al igual que las culturas más tecnológicas y económicas, presentan a la hora de querer plantear una verdadera educación liberal, conviene presentar y tratar el complejo concepto de *Bildung*. Central en la educación alemana, se presenta como un concepto prácticamente intraducible a cualquier otro idioma:

Ni educación, ni instrucción, ni capacitación, ni formación, ni crianza se acercan siquiera a la ambición cultural en la semántica de *Bildung*. (...) Es algo diferente a educación o instrucción, donde la educación es más bien vista como la adaptación a condiciones dadas; al tiempo que se considera que *Bildung* es mucho más que la transmisión de conocimientos en las escuelas. (Horlacher, 2014, p.36)

Identificada con la idea de formación (conscientes de la poca rigurosidad a la hora de intentar traducir el concepto) o con *selfcultivation*, cultivo de sí mismo (Sala Rose, 2007), se presenta como la esencia de la educación, en sentido platónico, que ha ido apareciendo y reapareciendo a lo largo de la historia como respuesta a la idea de educación como adiestramientos según fines exteriores y como herramienta de reflexión sobre la esencia propia de la educación (cfr. Jaeger, 1990, p.11). Es analizando el transcurso histórico de la *Bildung* como probablemente logremos comprenderla.

Formulada teóricamente a finales del s.XVIII por Wilhelm von Humboldt, momento en el cual adquiere una mayor trascendencia (llegando a principios del s.XIX a adquirir forma institucional), las primeras referencias al término se sitúan en la Baja Edad Media. En esta *Bildung* medieval se presentaba la entrega personal a Dios como clave, dejándose de lado la idea de autoperfección, considerándose que el ser humano sólo podía hacerse mediante la unidad inseparable con Dios. Siguiendo con nuestro recorrido, nos encontramos con que “la dinámica secularizadora de la modernidad determinó que la orientación teológica de la *Bildung* -presentada durante siglos como una verdadera

empresa mistagógica- cediese ante el empuje de un neohumanismo de vocación universalista y cosmopolita” (Vilanou, 2001, p.259). Siguiendo con las ideas de Humboldt, Kant o Pestalozzi, la formación adoptó la humanidad como objetivo, elevando al hombre al máximo grado de humanidad. Entendiendo la humanidad como valor ético y estético, esta concepción de la *Bildung* se presentaba como un proceso de humanización con una doble dimensión: una primera dimensión individual en la cual la formación surge de uno mismo, de su personalidad individual; y una segunda dimensión comunitaria, entendiendo que toda individualidad encuentra su proyección en la participación en el mundo, donde existen varios idearios, siendo la *Bildung* un asunto público.

A mediados del siglo XVIII, los pensadores alemanes promovieron una especie de aventura cultural y pedagógica de retorno al mundo griego, al arte clásico de la antigua Grecia. Este planteamiento, “perduró durante décadas a modo de un ideal (*Bildungsideal*) que actúa como una idea-fuerza que transita toda la pedagogía contemporánea” (Vilanou, 2001, p.260). Adquiriendo un mayor humanismo, transformándose en un proyecto de cultura general humana (de ahí que también se traduzca el concepto en cultura), la pedagogía de este periodo descansaba en otros dos conceptos interrelacionado con nuestro objeto de estudio, el concepto *Geist* (espíritu) y *Freiheit* (libertad) (Vilanou, 2001). Nos encontramos, pues, con una *Bildung* que seguía un ideal de hombre culto como modelo y como ideal de la humanidad, siendo el cultivo de uno mismo, la autoformación como proceso espiritual, la manera de elevarse a la condición humana. “*Bildung* es el auto-cultivo interior que depende del exterior, pero que es mucho más noble que el mundo exterior y apunta a una realización armónica de la totalidad interna” (Horlacher, 2014, p.40). Ahora bien, este intento por restaurar el principio formativo de la *Humanitas*, entendiendo la formación humana de manera integral, en su totalidad, y autónoma, siguiendo el imperativo que exige a cada uno ser el que es (Vilanou, 2004), también presentaba una clara vocación cosmopolita, preocupándose por la mejora del género humano. Es a través de esta idea de formación humana en su totalidad que apareció lo que se conoce como *Bildungsroman* – novela o relato de formación-, novela que expresaba el cuidado personal por una formación propia:

Se trata de una serie de proyectos formativos que buscaban restablecer una especie de armonía ideal truncada por la sucesión histórica de los acontecimientos derivados de la consolidación de una razón ilustradas y, por ende, escindida entre la razón teórica y la razón

práctica, entre inteligencia y voluntad, entre sujeto y objeto, entre yo y el mundo, entre interioridad y exterioridad, entre el hombre y la naturaleza (Vilanou, 2001, p.264).

La hegemonía de la *Bildung* en los países de habla germana era tal, que la *Bildung* llegó a ejercer de constructo nacional, pretendiendo alcanzar las dimensiones que conceptos como civilización tenían en Francia. Mientras que en Francia e Inglaterra la civilización y sociedad civil abarcaron todas las condiciones de la vida (tecnología, política, ciencias y artes), la *Bildung* se centró en el ámbito académico, devaluando la economía, la tecnología y todo lo que fuera “útil”. Con von Humboldt, quien formuló toda una teoría, se creó la Universidad destinada a la *Bildung*, la cual, con el transcurso del siglo XIX evidenciaba objetivos inasumibles para el grueso de la sociedad, de manera que *Bildung* se convertía en una herramienta de diferenciación social:

Aunque la idea original de *Bildung* definitivamente suponía que por medio de la educación esta era accesible para todos, en el transcurso del siglo XIX, la selección social a través de las instituciones de educación se hizo cada vez más evidente. Dentro de la sociedad podía distinguirse una clase “educada” y una clase “no-educada”; algo que no podía ser evitado ni siquiera por los esfuerzos educativos nacionales. (Horlacher, 2014, p.41)

Adquiría así la condición de requisito para diferentes oficios y libertades civiles y se creaba una nueva diferenciación social. Tal fue el punto que surgirían críticas que se oponían a la condición utilitarista y funcional que adquiría la *Bildung*, pues iba en camino de transformarse en un bien material sujeto a intereses económicos. Además, con la consolidación del Segundo Imperio (1871), fue alejándose todavía más del ideal formativo, formándose una “*Kultur*” pedagógica de carácter autoritaria (Vilanou, 2001).

En el periodo de entreguerras, aparece una nueva renovación de la *Bildung* que vendría a recuperar el carácter espiritualizador y democrático. Muy relacionada con la tradición neohebraica, Vilanou (2001) habla de la constitución de una *bildung* neohebraica que recuperaba la tradición bíblica y reivindicaba la herencia judía, defendiendo, además de la autonomía del individuo y el desarrollo de su personalidad, la libertad religiosa y la tolerancia:

Una *Bildung* que desea romper las marginaciones y que, al fin de cuentas, encuentra en la alteridad la condición de posibilidad para una educación dialógica (Buber), simpática (Scheler) y empática (Stein) que posibilita el descubrimiento del rostro del otro y, por lo tanto, de Dios (Lévinas). (Vilanou, 2001, p.265)

Frente al proceso de secularización que se estaba dando, el catolicismo alemán, en pleno movimiento de renovación, apostó por una pedagogía católica a través de campañas a favor de la formación juvenil. Apostaron por una autoformación cristiana, apuntando la *Bildung* a un encuentro con Dios. Alejándose de la acumulación de conocimientos, del saber enciclopédico, se entiende la *Bildung* como la configuración de una personalidad madura y desarrollada y en un proceso integral que abarca cuerpo, alma y espíritu. Perfilándose como una cosmovisión, “la *Bildung* consiste en conglutinar ciencia y religión, el saber y el existir, la inteligencia y la voluntad, intentando rectificar así el rumbo de una modernidad que abandonó el criterio de la autoridad” (Vilanou, 2001, p.270). Se convertía, así, en una experiencia mística, deviniendo la pedagogía mistagogía, otra vez.

La *Bildung* en este periodo también ocupó un lugar central en las llamadas ciencias del espíritu, presentándose como la guía de los procesos educativos derivados de los ideales de formación y cultura que componía esta pedagogía de la cultura, centrada en la promoción de valores. Unos valores “que se transmiten históricamente, o lo que es lo mismo, espiritualmente porque el significado de la existencia humana se revela y mantiene gracias al mundo espiritual en el que el hombre vive” (Vilanou, 2001, p.272). Considerada un auténtico revulsivo, se presenta como una reacción espiritual contra la cultura tecnológica y científica, fomentando la formación integral y global del hombre. La dimensión individual que caracterizaba la *Bildung*, especialmente antes de la primera guerra mundial, fue perdiendo peso en detrimento de una esfera pública, preocupándose por cuestiones políticas y sociales:

La *Bildung* desea intervenir activamente en los asuntos públicos alejándose de cualquier veleidad autoritaria, despertando la conciencia nacional y justificando los motivos de una reforma escolar (*Reformpädagogische Bewegung*) que conglutina la dimensión espiritual y social en la defensa de una educación para la libertad. (Vilanou, 2001, p.273)

El verdadero problema de la *Bildung* vino con la perversión derivada de la llegada del nacionalsocialismo (Vilanou, 2007), lo cual supuso la pérdida del rasgo humanista e incluso su disolución. *Bildung* se convirtió en *Bindung*, en dependencia y sometimiento, imponiéndose una pedagogía que imposibilitaba los ideales de la *Bildung*: el ejercicio del sentido crítico, la capacidad de juicio autónomo y el desarrollo de la creatividad personal (Vilanou, 2001). Después de la segunda guerra mundial y con la llegada de la Guerra Fría, el mundo educativo iba a adoptar su versión más tecnocrática e instrumental,

especialmente tras la Crisis de 1973, truncando el rumbo de la *Bildung* y alejándose de la clara condición filosófica y reflexiva que siempre había acompañado a la pedagogía. En este caso, tan solo hay que observar las intenciones de algunos expertos de PISA, en Alemania, de unificar el concepto de competencia al de *Bildung*: “los especialistas alemanes de PISA aseguran que “competencias” no se refiere a otra cosa que a esas destrezas individuales que se han indicado con el concepto de *Bildung*” (Tröhler, 2013, p.130). Para muchos esto no es más que el resultado de una degeneración de *Bildung*, una degeneración que denuncian quienes utilizan el concepto como una palabra bélica, enfatizando la dimensión política del concepto. En este sentido, “*Bildung* se entiende como emancipación, como la liberación de los seres humanos de las dependencias y la obtención de autonomía” (Horlacher, 2014, p.43), siguiendo la línea de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.

Con todo esto, hemos podido observar como a lo largo de la historia el concepto se ha ido adaptando a las condiciones de cada época y a la interpretación que han venido haciendo de ella. En la actualidad, muchas de las revisiones que se están haciendo de *Bildung* se vienen haciendo en clave hermenéutica, siguiendo la línea del giro hermenéutico que invita a reflexionar respecto a su epistemología, adquiriendo la comprensión una mayor hegemonía:

Las relaciones entre hermenéutica y pedagogía cobran importancia precisamente a la luz de una *Bildung* que, al pretender elevar la hermenéutica a categoría de *koiné* universal, sale a la búsqueda de sentido sin renunciar expresamente a la tradición histórica. De hecho, la hermenéutica -como arte o técnica de la interpretación- incide sobre la pedagogía, desde la dual perspectiva de lo teórico y práctico, tal como ensayó la pedagogía de las ciencias del espíritu. En última instancia, se trata de un esfuerzo autoformativo -aspecto que constituye una constante en el panorama pedagógico alemán de la *Bildung* (...)- que implica que la educación exige un esfuerzo personal autobiográfico de reflexión y formación. (Vilanou, 2001, p.277).

Desde esta perspectiva, el de la comprensión y la interpretación, podemos observar la importancia del diálogo, siendo el comprender la capacidad de dialogar, tanto con otros, como con otras cosas o momentos históricos. La hermenéutica, que ofrece la oportunidad de pensar “una *Bildung* que se articula a modo de teoría de la formación humana basada en el juego abierto de la interpretación y comprensión de cara a revisar el proyecto de la modernidad, su contenido y sentido” (Vilanou, 2001, p.278), permite que “la intimidad

del yo se pued[a] volver contra el anonimato y la despersonalización de una cultura de masas controlada por los medios de información” (Vilanou, 2001, p.279).

Otra manera de aproximarse al concepto es acudir a las obras de diferentes pensadores que han podido experimentarla a lo largo de la historia, aproximándonos a las diferentes propuestas de formación que defendían en sus escritos. Por ejemplo, así como Hegel entiende *Bildung* como un elemento de despliegue de la autoconciencia histórica, con la intención de elevar la conciencia individual al plano general para suscitar una comprensión inmanente del sentido del devenir⁶, Schiller entendía *Bildung* como un proceso de armonización de las potencias sensibles y configuradoras de los seres humanos, teniendo una meta ética y estética⁷. Nietzsche, probablemente el más crítico con la civilización occidental, presentaba una idea de *Bildung* que tenía por objetivo la creación del sentido de la existencia (tanto individual como colectiva). Entendiendo que en el mundo todos accedemos desde una perspectiva determinada, defiende la necesidad de una cultura auténtica (recuperada de la antigua Grecia), una cultura contra la pseudocultura del Estado que sirve como potencia de dominio y control⁸ (Rodríguez

⁶ Hegel (1991), en *Escritos pedagógicos*, nos dejó una serie de discursos referentes a la formación (*Bildung*) en el *Gymnasium*. En ellos, crítica el principio que defiende la introducción temprana de los niños en el comercio y trato social y defiende la formación de una buena base interior basada en las costumbres:

De la misma manera que las plantas no sólo ejercitan sus fuerzas reproductoras mediante el contacto con la luz y el aire, sino que en este proceso absorben a la vez su alimento, así también la materia en la que se desarrolla y ejercita el entendimiento y la capacidad anímica en general, debe constituir a la vez un alimento. No aquella así llamada materia útil, aquella materialidad sensible, tal como se ofrece inmediatamente al esquema representativo del niño, sino tan sólo el contenido espiritual, que posee valor e interés en y para sí mismo, es lo que fortalece el alma y le proporciona esta apoyatura independiente, esta interioridad sustancial, que es la madre del sosiego, de la sensatez, de la presencia y la lucidez del espíritu; este contenido convierte al alma que se ha educado. (p.10)

⁷ Schiller, en *Cartas sobre la educación estética del hombre*, presenta una idea de *Bildung* centrada en el arte, siendo éste la solución a todos los problemas humanos. La atracción por el arte clásico le llevaría a promover el retorno a la antigua Grecia, algo constante en la cultura alemana (Sala Rose, 2007).

⁸ Lugar especial merece en nuestro estudio Nietzsche y, entre sus grandes obras, su *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, donde presenta una crítica a las instituciones educativas de su época:

Una educación que haga vislumbrar al fin de su recorrido un empleo, o una ganancia material, no es en absoluto una educación con vistas a esa cultura a que nosotros nos referimos, sino simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvarse y defenderse en la lucha por la existencia. (...) Si queréis guiar a un joven por el camino recto de la cultura, guardaos de turbar su actitud ingenua, llena de fe en la naturaleza: se trata casi de una relación personal inmediata. Deberán

Morena, 2016). En ese sentido, resulta sorprendente observar como la crítica que podía hacer Nietzsche, hace más de un siglo, hoy podría seguir haciéndose. Tan sólo habría que cambiar o ampliar el foco de la crítica: antes el Estado, ahora los discursos y aquellos organismos que se han hecho con el control y el poder de la Educación.

Si antes planteábamos la idea de una recuperación de la *Bildung* a través de la hermenéutica, resulta de especial interés observar el sentido que le otorga Gadamer. Partiendo de que la convivencia es aquello que nos diferencia del mundo animal (a través del lenguaje como capacidad de comunicación):

Gadamer recupera el concepto de *Bildung* en el contexto de un nuevo humanismo que pone el énfasis en la importancia esencial del otro y de lo otro para el conocimiento, para el existir humano y en la concepción del lenguaje como diálogo. (...) [*Bildung*] significa, asimismo, la cultura que posee una persona como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. De esta manera, se refiere tanto al proceso a través del cual se adquiere la cultura como al patrimonio personal del hombre culto, es decir, al conjunto de sus experiencias de aprendizaje. (Rodríguez Morena, 2016, p.5 y 6)

En relación con el humanismo de Gadamer, el cual invita a aprender a escuchar y a eliminar el ensimismamiento mediante la formación en el diálogo y la comprensión, es de especial interés el punto de vista de Derrida, a partir del cual podemos observar la importancia de la herencia cultural, la cual nos da vida. Gracias a Derrida, mediante el concepto de deconstrucción que plantea (una especie de desmontaje de un concepto o teoría a través de su análisis), se considera necesario reinterpretar o reconstruir aspectos de esta herencia cultural, lo cual muestra la responsabilidad y el compromiso que tenemos al venir al mundo en la construcción de algo nuevo (Biesta, 2006; Rodríguez Morena, 2016).

Esta idea de deconstrucción guarda cierta relación con las ideas que aparecen en el estudio que Arendt realizó sobre el totalitarismo, con la idea de que existe una conexión entre el miedo al totalitarismo y la destrucción de todo aquello novedoso que pueda derivar en un

hablarle, en sus diferentes lenguas, el bosque y la roca, la tempestad, el buitre, la flor aislada, la mariposa, el prado, los precipicios de los montes; en cierto modo deberá reconocerse en todo eso, en esas imágenes y en esos reflejos, dispersos e innumerables, en ese tumulto variopinto de apariencias mutables: sentirá entonces inconscientemente, a través del gran símbolo de la naturaleza, la unidad metafísica de todas las cosas, y al mismo tiempo se calmará, inspirado por la eterna permanencia y necesidad de la naturaleza. (Nietzsche, 2000, p.37-38)

cambio radical de un orden dado y con lo que anteriormente presentábamos como “*soft-totalitarianism*”, el cual se instala gracias al discurso de la “*learning society*”: “I believe that this discourse helps to install a soft totalitarianism in which childhood is neutralised in the sense thaterness itself has been made functional and productive for the given order” (Masschelein, 2001, p.16). Ante este, Masschelein (2001) es el primero en proponer el concepto de *Bildung* para criticar a la sociedad del aprendizaje, como la posibilidad a un cuestionamiento radical del orden dado de las cosas, entendiendo que *Bildung* nada tiene que ver con la preservación y organización de la vida del individuo y la sociedad o con la satisfacción de necesidades vitales. Además, defiende una idea del concepto que nada tiene que ver con el desarrollo de un potencial innato, sino que apuesta por un cuestionamiento del “yo” (del individuo), por un juicio de las necesidades y un cuestionamiento del orden dado de las cosas. Esta posibilidad de libertad que constituyen la capacidad de cuestionamiento y juicio, tiene que ver con la sensibilidad, con lo que Masschelein (2001) denomina “la llamada del otro”:

[Bildung] has to do with change as alienation (from ourselves and our identity), as becoming strange to oneself -to what one is and does- as a making strange of the world as it is given. Is it a change which has to do with our vulnerability to the call of others. (p.17)

Sabiendo que la hermenéutica constituye una herramienta para comprender el mundo de la vida, por encima de las pretensiones del objetivismo naturalista, y que antes de comprendernos a nosotros mismos nos entendemos dentro de una familia, una sociedad y un Estado en que vivimos (Vilanou, 2004), siguiendo las ideas de Gadamer, son los valores humanistas del diálogo, la razón práctica y el juicio los que dan lugar a la comprensión del mundo:

Comprender es dialogar con el otro, comprender no es dominar al otro, sino dejarlo ser, dejarlo hablar hasta el punto que se llega a aprender de aquellos que aprenden de uno porque Gadamer entiende por hermenéutica la capacidad de escuchar a otra persona pensando que puede tener razón. (Vilanou, 2004, p.62)

Dejando de lado la polémica surgida por quienes tildan la hermenéutica como conservadora, por querer sólo entender el mundo en lugar de transformarlo, en el panorama actual, en este mundo tecnológico, la hermenéutica nos abre la oportunidad de repensar la *Bildung* a manera de un juego abierto de interpretaciones:

El juego desarrolla la capacidad de escuchar pensando que el otro puede tener razón, confiriéndose así al pensamiento una dimensión dialógica, reflexiva y crítica. En consecuencia, la educación implica una dimensión autoformativa porque en último término la verdad es siempre subjetiva, lo cual no significa necesariamente que sea relativista y escéptica. Lo que sucede es que la verdad hermenéutica comporta el criterio de apertura y corrección que da sentido al proceso personal de formación. (...) [Esta] formación encuentra en la convivencia, a través de las asociaciones cívicas, un cauce natural para desarrollar la dimensión humana, a fin de que la racionalidad dialógica y experiencia se imponga sobre el anonimato tecnológico. (Vilanou, 2004, p. 63 y 66)

Partiendo de la idea de que cada persona comprende e interpreta de manera diferente, desarrollando su propio proceso de formación, nos encontramos con que todo se basa en la conversación, la comprensión y la interpretación, siempre abierto a nuevas comprensiones, siendo la formación algo personal e individual (autoformación). Conscientes de que la educación no puede reducirse a una tecnología, se evidencia la necesidad de apostar por una educación de talante dialógica y reflexiva.

Teniendo en cuenta que hoy en día vivimos en la era de la globalización, instaurándose un capitalismo global que solo piensa en los sujetos como consumidores (sin importarles como individuos singulares y únicos), y en un mundo marcado por el rechazo a lo universal y a la idea de que exista la posibilidad de definir la esencia del ser humano (definirlo lleva a impedir que se desarrollen diferentes formas de ser humano), es fundamental recuperar de la *Bildung* su preocupación por la humanidad del ser humano. Con todo lo presentado hasta ahora:

It becomes clear that the educational responsibility must indeed focus on the coming into the world of unique, singular beings. It is not about the production of particular identities or subjectivities through the application of educational technology or about the creation of social order through particular educational interventions. It is important not to forget, however, that the world is not a neutral place. The world, as the space in which freedom can appear (Arendt), is by necessity a world of plurality and difference. This means, however, that educational responsibility, the responsibility of the educator, is not only a responsibility for newcomers –it is at the very same time a responsibility for the world. It is a responsibility to create and keep in existence a worldly space through which new beginnings can come into presence. (Biesta, 2006, p.107).

No se trata tanto de elevarlo al nivel de ideal de ideales, como hicieron los alemanes, pero, al igual que Nietzsche cuando apostaba por la *Kultur* en detrimento de la idea de

Zivilisation, es necesario, para hacer frente al discurso del aprendizaje, apostar por una especie de cultura de la vida que escape del utilitarismo. El dualismo *Kultur-Zivilisation* vivido desde finales del siglo XIX (con sus raíces en la fundación de la universidad alemana un siglo antes) significó el enfrentamiento entre una cultura de connotación humanista, conectada a la idea del cultivo de sí y una cultura de connotación política (barbarie civilizada). Como muestra Sala Rose (2007), los alemanes siempre mostraron un claro rechazo al modelo cultural francés, por lo que, en lugar de apostar por revoluciones políticas, siempre se centró en la revolución del espíritu, en la construcción de una verdadera cultura basada en la educación espiritual, siendo la *Bildung* la columna vertebral del idealismo alemán:

Estos términos [cultura y civilización], inicialmente sinónimos, fueron diferenciándose paulatinamente, estableciendo una polarización en la que la cultura constituye los logros espirituales de todo un pueblo, mientras que la civilización pervertiría y reblandecería al hombre en el sentido de Rousseau. (...) Hay, pues, una cultura noble que no empeora al hombre ni a los pueblos con respecto al estado natural, sino que los ennoblece y les otorga su verdadera dignidad. *Bildung*, es decir, el cultivo individual de esa cultura, que no sólo se compone de bienes del saber, sino también de experiencia, consiste en considerar la propia vida una obra de arte: así es como podemos aproximarnos a esa hermosa estatua imaginaria que, desde el nacimiento, llevamos secretamente esbozada sobre nuestro yo individual. (...) Tras haberse conocido y haber intuido la valía de su yo, el individuo acaba llegando a la inesperada conclusión de que, para ser, tiene antes que hacerse. (Sala Rose, 2007, p.124)

Esta obsesión por alcanzar el máximo desarrollo como ser humano, renunciando a la funcionalidad para ser mejor en todos los sentidos (inspirado en los grandes griegos), se instauró en como un ideal al que debía aspirar todo ser humano, pasándose de una cultura de conocimientos especializados a una cultura general, de una pedagogía de orientación utilitarista a una humanista, por lo cual *Bildung* acostumbra a entenderse como una protesta explícita contra el utilitarismo: amar el saber por sí mismo, sin objetivo.

Al igual que con los burgueses alemanes cuando se enfrentaban a la aristocracia alemana que, necesitada de súbditos dependientes y bien instruidos para afianzar su poder, veía con buenos ojos la formación utilitarista (Sala Rosa, 2007), *Bildung*, por el potencial revolucionario que contiene la cultura, nos permite pensar en una educación diferente a la que plantea el lenguaje del aprendizaje. Es cierto que con la obsesión por crear una cultura que sustituyera a la política (vinculada a lo francés), se llegó a un punto en que se

olvidó su condición de cosmopolita en beneficio de un proceso de sumisión y deshumanización, llevando a Alemania a transitar un camino especial (*Sonderweg*), diferente a las demás naciones europeas (y para algunos una de las principales causas de su horrible desviación). No es esta nuestra empresa. Pero es importante recuperar de ideales como éste para que cada uno pueda desarrollar su semilla vital, “la consecución absoluta de esa maravillosa escultura que llevamos dentro y de la que sólo intuimos los contornos exteriores” (Sala Rose, 2007, p.123). Sin llegar al extremo de la obsesión (casi patológica), la cual permitió que aparecieran falsos cultos (cultifilisteo) y que se acabara desgastando⁹, es examinándola fuera de su contexto, como idea genuinamente humanista, como nos puede servir como fuente de inspiración. Aunque estemos acostumbrados a quedarnos sólo con el gran varapalo que significó que la *Bildung* no sólo no alcanzará la perfección humana, sino que derivará en una de las mayores catástrofes de la historia, hay que pensar que también fue un salvoconducto indispensable para la supervivencia de muchas víctimas de aquel mismo horror. Al fin y al cabo, no debemos olvidar que “la cultura, creación por excelencia del ser humano, es algo tan ambiguo como el hombre mismo” (Sala Rose, 2007, p.231).

2.2 Por una pedagogía del acontecimiento

Recuperando los ideales de *Paideia* y *Bildung*, siguiendo la idea de formación que, salvo contextos puntuales, ha aparecido como una constante reconocida por los pedagogos, podríamos considerar que ésta constituye (o debería constituir) el principio y el fin de cualquier acción pedagógica (Florez y Vivas, 2007), lo cual nos lleva a reconocer que la formación del sujeto no sigue un moldeamiento exterior, sino que se produce en su interior, “en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, [pero siempre] en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje” (p.167). Esto nos lleva a pensar en una educación sin representación anticipada, sin un molde, sin un

⁹ El desgaste fue tal que, tras largos años vinculándose al nacionalismo, se acabaron percibiendo problemas políticos y sociales como espirituales, perdiendo terreno ante la cultura utilitarista y funcional y llegándose incluso a cuestionar la capacidad del hombre para enfrentarse a un proceso inalcanzable. Se llegó al punto que, dado que era un proyecto vital siempre fallido, la exigencia para alcanzar el proceso era cada vez menor, considerándose, incluso, que podía alcanzarse picando piedra en una mina, algo impensable en tiempos de Goethe (cfr. Sala Rose, 2007). *Bildung* se estaba convirtiendo en una fachada.

objeto a fabricar. La educación se convierte en un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina:

La educación como un acto que nunca termina y que nunca se ordena. La educación como *poiesis*, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad. La educación como la construcción de otro que repercute en la mismidad. Después del orden, ningún otro orden, sino la perplejidad. Esta vez, la perplejidad de la educación, la perplejidad de la escuela. ¿Podríamos pensar, entonces, en una pedagogía de la perplejidad? Una pedagogía de la perplejidad que sea asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crea una pedagogía u otra. Una pedagogía del acontecimiento. (Skliar, 2007, p.146)

Esta apuesta por la *Bildung*, por el ideal formativo, significa una fuerte apuesta por la dimensión interior del sujeto. Ahora bien, el libre desarrollo de éste sólo puede entenderse desde una serie de acontecimientos que no se pueden definir. Si antes hablábamos de la muerte del sujeto, si apelábamos por la subjetividad de éste como ser único y singular, es porque en la concepción de la educación que planteamos es fundamental la creación de espacios en los cuales los sujetos individuales puedan venir al mundo como únicos e individuales. Esto sólo puede darse en situaciones sociales en las que se dan encuentros, en situaciones en las que, recuperando las ideas sobre la condición humana de Arendt, el sujeto puede desarrollar la actividad humana “action”, “the only activity that goes on directly between men without the intermediary of things or matter” (Biesta, 2006, p.47). Los seres humanos se revelan en sus acciones y actos sobre seres con capacidad sobre sus propias acciones, por lo que, venir al mundo, implica venir a un mundo poblado por otros sujetos, un mundo de pluralidad y diferencia. Introducir al sujeto dentro de un orden dado, siguiendo el vocabulario de Arendt, no sería un ejemplo de “action”, sino un ejemplo de “work”. Nos encontramos, pues, con una comunidad de sujetos diferentes, una comunidad en la que nadie tiene nada en común. Ello implica que, para que toda persona pueda formarse, pueda venir al mundo, será fundamental que el espacio sea un espacio ético ya que uno no puede venir al mundo por iniciativa propia. Son otros quienes se encargan del inicio de los sujetos, siempre de manera única e impredecible, aquellos que comparten espacio social, espacios problemáticos. En estos espacios, el sujeto desarrolla su subjetividad en la manera en que responde, significando, el responder, ser sensibles y tomar responsabilidad por la manera en que venimos al mundo como seres únicos y singulares. Es por esto que, al pensar la educación, la pensamos preocupándonos por las

oportunidades que puedan tener los sujetos para venir al mundo, para constituirse a ellos mismos, para que puedan hablar con su propia voz. En este sentido, venir al mundo como seres singulares se puede considerar como un segundo nacimiento en una comunidad de extraños, un nacimiento que, como todo proceso educativo, puede ser doloroso pero que, tomando responsabilidad, nos hace únicos.

La educación, el proceso formativo, podría entenderse desde una mirada deconstructiva que, a diferencia de la actitud tecnológica imperante en tiempos del *learning*, no persigue unos fines predeterminados establecidos por gobiernos, políticos, organizaciones o incluso padres que asumen el papel de consumidores. Si asumimos el riesgo de entender la educación de esta manera es porque el “action” es inherentemente impredecible, una “action” que, junto al habla, se presenta como el modo en que el ser humano viene al mundo, la capacidad de revelarse, la cual no depende de ningún orden existente sino de la actividad con otros. Es en esta actividad con los otros, en la “action”, donde se encuentra la libertad del sujeto, en los espacios mundanos de pluralidad y diferencia, en los espacios públicos donde los sujetos pueden debatir y deliberar sobre asuntos públicos. Esto otorga un papel fundamental a algunas instituciones, como pueden ser las escuelas, pero conviene tener en cuenta que la mera existencia de éstas no garantiza que en un espacio pueda aparecer la libertad necesaria para que alguien venga al mundo. Aun así, según Biesta (2006), establecer y mantener espacios donde pueda aparecer la libertad, donde pueda formarse libremente cada uno, constituye el fin y la razón de ser tanto de la política como de la educación. Eso sí, como veremos más adelante, sería un error pensar que la educación y las escuelas pueden y deben reducirse solo a ello ya que “we become somebody through the way in which we engage with what we learn” (Biesta, 2006, p.93). Para el desarrollo de la singularidad del sujeto, para que éste se forme, el discurso educativo no debe centrarse en la producción de una personalidad específica, ni debe pensarse a sí misma como preparadora de individuos de acción. Las escuelas y otras instituciones educativas deben preocuparse por la creación de condiciones en que los alumnos sean sujetos y actúen como tal, experimentando lo que es y significa ser sujeto, siendo el aprendizaje el resultado de esta experiencia, de las acciones y subjetividades que hayan podido aparecer. Evidentemente, la educación y formación de los sujetos no depende únicamente de los centros educativos, pero, como veremos más adelante, juega un papel determinante.

Cuando el que aprende se convierte en alguien (o cuando el aprendizaje deriva de una experiencia o acontecimiento)

En el capítulo anterior ya hemos podido observar las características del sujeto educado que establece el discurso del aprendizaje, aquel sujeto infantilizado, domesticado y homogeneizado, responsable de la adquisición de aquellos contenidos “educativos” que le permiten adaptarse a la “lógica de la supervivencia”. Hablábamos de la educación entendida como un negocio, como un proceso de producción de aprendices, de laborantes que no cuestionan el orden dado de las cosas, que no tienen interés por nada más que aquello que le permite sobrevivir, aquello útil y productivo.

Podría decirse que el aprendiz, en el lenguaje del aprendizaje, es un sujeto que aspira a convertirse en aquel modelo que el mismo discurso dibuja: una persona adaptada y flexible, preocupada por su proceso de aprendizaje para convertirse en una persona útil y productiva. Lo importante no es tanto que se aprende sino como se aprende, permitiendo que sean otros quienes deciden aquello que debemos aprender. El sujeto sabe las reglas del juego y empieza a jugar, sin pararse a pensar, lo importante es el juego, la actividad, ganar, la supervivencia. Todo lo que sea pararse a pensar, a reflexionar, se considera una pérdida de tiempo. Él se adapta, el sobrevive.

Ante este discurso, el cuál compromete el papel de la escuela y del profesor, hemos apostado por la recuperación de tradiciones como la de *Bildung*, entendiéndose como una fuerza formativa que aspira al desarrollo del alma (un alma que es única e individual), como el desarrollo armónico de las capacidades humanas, como formación libre. De esta manera, podríamos recuperar el sentido de la educación, una educación centrada en el desarrollo libre de los sujetos como seres únicos.

El recuperar conceptos que siempre nos han acompañado a lo largo de la historia sirve para evitar que el mundo de la educación sea reinventado una y otra vez), para que no se den crisis de sentido como la actual. Por ello, por medio de la hermenéutica, hemos podido interpretar estos conceptos históricos que tantas cosas nos han dejado. Contra cualquier discurso educativo que persigue un modelo de sujeto al que se debe aspirar, la educación debe centrarse en la formación del sujeto como único y singular, lo cual implica una gran responsabilidad por la manera en que los sujetos puedan, en términos de Biesta, “venir al mundo”. Como ya hemos observado, este venir al mundo depende de la creación de espacios mundanos, espacios de convivencia con otros sujetos diferentes en los cuales

uno pueda actuar, dialogar y relacionarse con ellos, lo cual implica una responsabilidad también por la creación de estos espacios. Es mediante la aparición de cuestiones y preguntas que implican la reflexión y participación del sujeto (como podría ser ¿qué opinas sobre...?), preguntas con potencial para interrumpir, como el sujeto “viene al mundo”, como se da una interrupción del ser de un ser, es por esto que, además de una pedagogía del acontecimiento, también podríamos hablar de una pedagogía de la interrupción:

La educación es, fundamentalmente, un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo: un encuentro entre vitalidades distintas que compromete actos de transmisión entre temporalidades enfrentadas (tiempo adulto y tiempo joven), donde se dan y prometen mutuamente cosas. La experiencia de este encuentro permite atisbar, más que posibilidades de transmisión de saberes técnicamente viables o destrezas, imposibilidades, y más que continuidades, interrupciones, quiebras, en suma, acontecimientos. (Bárcena,2016a, p.116)

Esta forma de entender la educación, como un encuentro con uno mismo y con el mundo, no es más que una vieja concepción que parece haber caído en el olvido. En el fondo, no dice nada nuevo, pero dice cosas esenciales, cosas que no deberían olvidarse, de ahí la importancia de recuperar viejas tradiciones. Al recuperar la antigua *Paideia*, observamos cómo se contemplaba la escuela como una liberación de asuntos y obligaciones, como un espacio de calma donde se fomentaba la reflexión, el pensamiento y la contemplación, apartado del mundo. Este aislamiento de las presiones del mundo social y político es lo que permite que se dé una formación y transformación del yo.

El sujeto educado que deriva de este proceso formativo difiere mucho del que antes mencionábamos. Principalmente hablamos de una persona que ha tenido la oportunidad de encontrarse a sí mismo, que es alguien, que ha desarrollado su personalidad y espíritu crítico y reflexivo. Más que una adaptación a un molde o ideal, el aprendiz desarrolla libremente su individualidad, se encuentra a sí mismo, en su interior, pero sus acciones se dan en espacios de encuentro. La relación educativa, de esta manera, no sigue una lógica económica que antes describíamos. La educación no se contempla como un producto que los profesores ofrecen a los estudiantes o aprendices. El aprendizaje, a diferencia del lenguaje del aprendizaje, no es algo que se adquiere, que se puede organizar completamente y del que se esperan una serie de resultados, como si de un proceso productivo se tratase. En este caso, la educación se entiende como el inicio de un desplazamiento, de un distanciamiento y el aprender como una respuesta o un impacto,

algo que por mucho que se organice es inesperado e impredecible. La relación, por lo tanto, no es una relación placentera en la que se presenta el aprendizaje de manera lúdica, dinámica y divertida. Al entenderse la educación como una cierta violencia, por mucho que intentemos que sea lo más lúdica posible, no podemos predecir la experiencia educativa (aunque exista la voluntad de influencia), pues se trata de una revelación.

En el mundo moderno, en el que la lectura, el pensamiento y la contemplación se consideran una pérdida de tiempo, la formación no se entiende como “experimentar ese viaje infinito que no tiene un resultado predeterminado, sino de un ridículo viaje programado muy parecido al que hace un turista” (Bárcena, 2016b, p.35). La relación educativa, de esta manera, no es una relación de talante dialógica en la que el docente asume el compromiso y la responsabilidad por acompañar al sujeto en lo que podría considerarse su segundo nacimiento, doloroso pero necesario para revelarse como sujeto único. En este caso la responsabilidad es una responsabilidad por eliminar cualquier opción de revelación, por conseguir que el sujeto adopte la forma preestablecida, el ideal, antes de cualquier manifestación de humanidad, de manera que no llegue a tener la oportunidad de mostrar quien es. Al final, lo importante es la inserción del sujeto en el orden.

Por suerte, aún nos quedan restos de tiempos pasados, aún podemos encontrar espacios de lectura y de reflexión. Aún nos quedan “maestros retirados en las bibliotecas” y, sobre sus ideas, queda la conciencia de que la educación no es una fábrica de *learners*. El concepto de aprendiz que el discurso del aprendizaje presenta ha conseguido cambiar la lógica de la relación educativa e incluso comprometer el papel de la escuela y del profesor. Es por ello que, para poder entender mejor las diferencias entre el lenguaje del aprendizaje y el lenguaje de (y para o desde) la educación que consideramos necesario recuperar, a continuación, nos paramos a (re)pensar la escuela y el papel de los docentes en la relación educativa.

3. La escuela y el profesor en la educación como proceso formativo

3.1 (Re)pensando la razón de ser de la escuela

Lugar especial merece en este discurso la escuela. Como hemos visto anteriormente, la escuela se ha visto inmersa en todo este proceso de “learnificación”, llegando al punto de ser considerada una empresa que comercializa con títulos y de ponerse en duda su propia existencia, dado que, en esta sociedad tecnológica, en la sociedad de la información, ésta se encuentra más actualizada y sintetizada en la red. Siguiendo la lógica del aprendizaje, podríamos llegar al punto de encontrarnos ante la muerte de la escuela, la que tanto defendía Everett Reimer en la década de los setenta, pues, si se entiende que el papel de la escuela es el de estar al servicio de los alumnos como proveedora de conocimientos hiperrealistas, desde luego que está perdida.

Tratar de repensar la educación implica siempre plantearse dos aspectos fundamentales, el papel de la escuela y el del docente. Centrándonos en lo primero, en la escuela, probablemente nos estemos adentrando en un terreno pantanoso. Como con el tema de la educación en general, la diversidad de opiniones sobre la escuela es una realidad y tratar de definirla o incluso recorrer por su historia no resulta una empresa fácil. Siempre ha sido acusada, juzgada y criticada, incluso mucho antes de que llegara la ardua crítica de Illich o de Reimer, seguramente debido a la dualidad que se presenta a la hora de entender la escuela, una dualidad que siempre la ha situado en medio de un debate: ¿debe la escuela tener un papel de reproductor o de transformador de la sociedad? ¿Debe la escuela conservar la sociedad o cambiarla?

A lo largo de este viaje, hemos defendido el papel transformador de la escuela y hemos criticado (o al menos mostrado) los problemas del discurso meramente reproductor. De todas maneras, sería imposible que una sociedad pudiera subsistir sin formar a sus miembros a partir de una serie valores y principios, al igual que una sociedad actual no sería lo mismo, lo que ha llegado a ser, sin la escuela (Fernández Enguita, 2001), por lo que podemos decir que se trata de un tema trivial. Es quizá esta trivialidad la que ha permitido que la escuela siempre haya escapado de la censura y de sus detractores y que, a lo largo de la historia, según algunos, haya ido corrigiéndose y mejorando constantemente. Es por ello que, al hablar de la escuela, hablamos de un producto de un proceso histórico (Nóvoa, 2013, p.28).

El problema, entonces, no es la propia escuela, sino el discurso imperante en la sociedad que obliga a la escuela a adoptar funciones y cargos que poco o nada tienen que ver con lo que realmente caracteriza a la escuela, a su esencia y razón de ser. Si nos centramos en el resultado del proceso histórico, en la escuela en la actualidad, nos encontramos con esta triste realidad:

Non respira, non conta più nulla, arranca, è povera, marginalizzata, i suoi edifici crollano, i suoi insegnanti sono umiliati, frustrati, scherniti, i suoi alunni non studiano, sono distratti o violenti, difesi dalle loro famiglie, capricciosi e scurrili, la sua nobile tradizione è decaduta senza scampo. È delusa, afflitta, depressa, non riconosciuta, colpevolizzata, ignorata, violentata dai nostri governanti che hanno cinicamente tagliato le sue risorse e non credono più nell'importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere. È già morta? È ancora viva? Sopravvive? Serve ancora a qualcosa oppure è destinata a essere un residuo di un tempo oramai esaurito? È questo il ritratto smarrito della nostra Scuola. (Recalcati, 2014, p.3)¹⁰

Ante esta situación, no podemos resignarnos a dejar que la escuela se limite a emitir títulos y a reciclar y reproducir saberes idénticos curso tras curso. Mucho menos dejar que muera lentamente. Si antes abogábamos por repensar la educación ahora toca repensar la escuela. La escuela es una invención histórica capaz de desaparecer, pero, por eso mismo, también tiene capacidad para reinventarse. En línea con lo explicado hasta ahora, resulta evidente que la escuela, lejos de considerarse una herramienta de domesticación, un instrumento que sirve sólo para formar una especie de súbditos o sumisos, ha de actuar como lo que realmente es: un lugar donde se ofrece tiempo libre, escapando de los propósitos de las viejas generaciones, y que tiene el potencial para proporcionar a cada cual un tiempo y un espacio para alzarse sobre sí mismo y renovar el mundo (Simons y Masschelein, 2014). Son muchas las demandas que se le hacen a la

¹⁰ No respira, apenas cuenta ya en absoluto, renquea, es pobre, está marginada, sus edificios se caen a pedazos, sus profesores se ven humillados, frustrados, ridiculizados, sus alumnos han dejado de estudiar, se muestran distraídos o violentos, defendidos por sus familias, caprichosos y procaces, su noble tradición está en irremisible decadencia. Decepcionada, angustiada, deprimida, no sólo nadie le otorga reconocimiento, sino que es criticada, ignorada, violada por nuestros gobernantes, que han recortado cínicamente sus recursos y han dejado de creer en la importancia de la cultura y de la formación que ésta debe defender y transmitir. ¿Ha muerto ya? ¿Sigue viva? ¿Sobrevive? ¿Sirve aún de algo, o está destinada a ser un residuo de un tiempo definitivamente pasado? Éste es el retrato del extravío de nuestra Escuela. (Recalcati, 2016, p.11)

escuela en la actualidad: centrarse más en el estudiante, potenciar más su talento y liderazgo, estar más conectado con el mercado laboral, atender al bienestar del estudiante, ser eficaz y eficiente en cuanto a resultados... Un sinfín de reclamaciones que no permiten construir espacios “suficientemente separado[s] 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” (Bárcena, 2016c, p.273). Es cierto que la escuela siempre ha tenido estrecha relación con la economía y la organización del trabajo, sólo hay que ver el desarrollo de los sistemas educativos con la aparición de los Estados nacionales y con el desarrollo industrial (Fernández Enguita 2001), y es evidente que existe una cierta naturaleza política (Puelles, 2006); pero, retrocediendo a sus orígenes, a las ciudades-estado griegas, podemos observar que la verdadera razón de ser de la escuela es su condición de fuente de tiempo libre y experiencia como bien común.

En una sociedad en la que todo empuja hacia el aislamiento, “la Scuola è ancora ciò che salvaguarda l’umano, l’incontro, le relazioni, gli scambi, le amicizie, le scoperte intellettuali, l’eros” (Recalcati, 2014, p.8)¹¹. Pues si hay algo que permite la escuela, lejos de la idea de reciclar y repetir una serie de conocimientos y saberes idénticos curso tras curso, es el acontecimiento de la palabra. Aquí es donde se encuentra su esencia: “il vero cuore della Scuola à fatto di ore di lezione che possono essere avventure, incontri, esperienze intellettuali ed emotive profonde” (Recalcati, 2014, p.7)¹². Aunque asfixiada por las constantes demandas provenientes de la sociedad y del mercado, la escuela debe recuperar el enlace entre la experiencia educativa y el acceso al mundo común, haciendo posible una educación como experiencia impredecible de formación.

Para conocer un poco más la complejidad de la escuela, lo mejor será adentrarnos en las demandas y críticas que ha venido recibiendo. Esto nos permite observar la proliferación de discursos que se vienen dando y la verdadera razón de ser de la escuela, lo que hace de la escuela un espacio único, y por qué es valiosa y debemos preservarla.

¹¹ “La escuela sigue siendo lo que salvaguarda lo humano, el encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el eros” (Recalcati, 2016, p.16)

¹² “El verdadero corazón de la Escuela está formado por horas de clase que pueden ser aventuras, encuentros, hondos experiencias intelectuales y emocionales” (Recalcati, 2016, p.15)

3.1.1 De las críticas a la domesticación de la escuela

Para atender a sus críticas, podríamos hacer referencia a un sinnúmero de reclamaciones que vienen dándose desde su creación o, quizá más sencillo, aproximarnos a las principales críticas que el movimiento desescolarizador difundió, ya que recogía muchas de las cuales se siguen escuchando. No debemos olvidar que, como corriente teórica, su mayor aportación a la pedagogía no yacía en su análisis de las instituciones, ni en las alternativas que planteaban, sino que su hegemonía venía dada por constituir una línea de sospecha abierta hacia las escuelas (Igelmo y Laudo, 2017, p.40). Por eso, atendiendo a críticas actuales que pueden derivar de la sospecha de las escuelas, se opta por partir de las ideas de Simons y Masschelein (2014). Partiendo de éstas, se podría afirmar que una primera acusación hacia la escuela, muy recurrente, defiende que no es lo suficientemente mundana, que no está en conexión con la sociedad y el mercado y que no prepara para la vida real. Siempre se ha defendido que no respondía a las necesidades de los jóvenes. Evidentemente, quienes proliferan estas críticas deben ser los mismos que están a favor del discurso del *learning* o de quienes, considerando a la escuela como alienadora y desconectada, defienden la necesidad de su desaparición. Como ya se ha comentado, si hay algo que debe prevalecer en los tiempos de la inmediatez, del disfrute inmediato, del aquí y ahora, es el tiempo de la suspensión. Sólo en estos espacios los jóvenes pueden romper sus vínculos con el entorno familiar y social y crear espacios de diversidad y diferencia para que ellos puedan venir al mundo. En la misma línea, también existen críticas hacia la escuela por desmotivar a la juventud, oyéndose constantemente el discurso de que la escuela aburre, que a los jóvenes no les gusta o que aprender no es divertido (como si fuera algo placentero). Esto no es más que una confusión, de una percepción errónea de la escuela. La escuela no tiene que ver con el bienestar, no se trata de satisfacer los deseos de los alumnos siguiendo la lógica del poder hipnótico del objeto de goce ofrecido por el mercado (Recalcati, 2014, p.14). Hablar de desmotivación significaría confundir “la atención con la terapia y la generación de interés con la satisfacción de necesidades” (Simons y Masschelein, 2014, p.8).

Una de las críticas que siempre aparece a la hora de hablar de la escuela es la de su condición como domesticadora, herramienta de poder y corrupción. Muchos defienden una especie de abuso de poder de la escuela y la condición de reproductora de desigualdades sociales. Esto no hace más que mostrar la complejidad de la escuela como institución. No se puede negar la existencia de situaciones de corrupción y apropiación

de la escuela para controlar el poder. Si se dan es precisamente para domesticar su potencial radical, pues, desde sus orígenes, el tiempo escolar es un tiempo en que los conocimientos, destrezas y la cultura misma son expropiados para el uso público, independientemente del talento, la capacidad o la riqueza.

Siguiendo con las críticas, lugar especial merece quienes hablan de eficacia y utilidad, tema al que ya nos venimos enfrentando. Se trata de una crítica por parte de quienes consideran que, en educación, el énfasis tiene que estar en los resultados de aprendizaje, en la adquisición de competencias por parte de los alumnos de cara a una futura utilidad de éstos en el mercado laboral. Al final hablamos de una crítica que viene a defender que las escuelas deben centrarse en la eficacia (alcanzar objetivos), eficiencia (lograr objetivos rápido y a bajo coste) y rendimiento (conseguir más con menos), uno de los discursos típicos del neoliberalismo que antepone una concepción economicista a factores pedagógicos (Puelles, 2006) y a la que se le debe recordar que la escuela no es una empresa, lo cual “expresa una responsabilidad diferente: una responsabilidad -e incluso un amor- por la joven generación en tanto que nueva generación” (Simons y Masschelein, 2014, p.9).

Todas estas críticas, más muchas relacionadas con estas líneas generales, han servido como base para las muchas reclamaciones y demandas de las que venimos hablando. Además, muchos otros son los que llevan años defendiendo la necesidad de reformar y restaurar la escuela, considerándola una institución funcional, un agente que contribuye a la consecución de propósitos o expectativas. Ante esto, conviene preguntarse por la esencia de la escuela, algo que los reformadores parecen olvidar (siempre pensando en los objetivos y la funcionalidad) al centrarse en introducir estructuras de cualificación, reduciendo el aprendizaje a la producción de resultados y la función de la escuela a repartir diplomas. Esta reducción hace que la escuela sea considerada como prescindible y superflua en los tiempos de la digitalidad (las TIC permiten un aprendizaje ubicuo y divertido centrado en las necesidades del alumno, no como en la escuela). Estas consideraciones son las que forman parte de la domesticación que ha sufrido la escuela y que nos obliga a repensar la escuela, buscar su esencia y mostrar la necesidad de su existencia.

Muchos son quienes han realizado excepcionales trabajos centrados en el desarrollo de los sistemas educativos y de las escuelas desde su aparición (Puelles, 2002; Ossenbach, 2002a; Ossenbach, 2002b; Viñao, 2002; Nóvoa, 2013), centrados principalmente en la

consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza y en su posterior expansión como escuela de masas. Ahora bien, la escuela constituye una invención histórica mucho más antigua y muchas de las críticas que recibe podrían no existir (o sí, quien sabe) si la escuela no se hubiera alejado tanto de su idea original. Hablamos del producto de un proceso histórico y es este producto el que está en juego. Bien mirado, la mayoría de crítica que recibe la escuela son consecuencia de la escuela como institución moderna, una institución, según Simons y Masschelein (2014), que pretenden eliminar el potencial radical y renovador de la escuela al proponer y establecer objetivos y metodologías que deben llevarse a cabo, al marcar un camino fijo que lo que consigue es domesticar:

La escuela (...) se caracteriza por un tiempo y un lugar ceremoniosos de transmisión, donde se tiene un especial cuidado en domesticar y controlar a los profesores en tanto que son los «maestros de ceremonias» que presiden esa transmisión. La institución priva a la joven generación del tiempo y del espacio para practicar y para experimentar el tiempo libre les niega el tiempo escolar- y en consecuencia esa joven generación se ve privada de la oportunidad de llegar a ser realmente una nueva generación. (p.49)

Al hablar de una domesticación de la escuela conviene dejar claro que no hablamos de una estrategia realizada por conservadores, como podría pensarse en un principio, pues los mismos reformadores también caen en el error al utilizar la escuela exclusivamente al servicio de la sociedad y del estudiante, cancelando la posibilidad de renovación y de democracia. No se puede culpar a un único grupo. En ocasiones ni existe la intención y aparecen propuestas que a simple vista parecen razonables, pero se acaba eliminando el carácter público y renovador de la escuela. Es cierto que la escuela es la puerta de entrada para participar en la vida social, pero su principal papel va más allá, transmitir un mundo común:

La cuestión no es ya la de cómo la escuela, con sus profesores, instrumentos, didácticas y metodologías, educa y emancipa a los jóvenes. (...) 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. (Bárcena, 2016c, p.282)

Cuando hablábamos del papel de la escuela en la *Learning Society*, ya hacíamos referencia a la domesticación y algunas de las tácticas que se han llevado a cabo para ello. Entrando de lleno en el tema, según Simons y Masschelein (2014), las principales

estrategias son: la politización de la escuela, la familiarización, naturalización, tecnologización, psicologización y popularización.

Uno de los principales problemas con los que se encuentra la escuela es con su constante politización, su uso político. Pensar en la escuela como solucionadora de problemas sociales, culturales y económicos, como reparadora de la sociedad, deriva en la transferencia de tareas imposibles de cumplir sin abandonar lo que la escuela propiamente es, haciendo responsable a una joven generación de los problemas sociales. Tanto los estudiantes como las materias se convierten en medios para abordar problemas sociales, neutralizándose el tiempo como posibilidad de experimentarse a uno mismo (de venir al mundo), insertándose a los jóvenes directamente en el viejo mundo. Con todo esto no queremos decir que la escuela no tenga un significado político, “la creación y la organización de la escuela -como tiempo libre para practicar- es una intervención política” (Simons y Masschelein, 2014, p.51), pero lo importante es que los problemas sociales no se consideren más que una materia de estudio, que no sean consideradas cuestiones políticas que la escuela debe solucionar, que no se transformen en listas de competencias con poder para solucionar el mundo. En esta línea es donde se enmarca el discurso del aprendizaje, donde el individuo es bautizado como aprendiz, un discurso que no deja de ser una variante más sutil de la estrategia politizadora de la escuela, enfatizando la utilidad y presentándose las competencias como medio para integrarse en la sociedad, una sociedad en la que el orden es reproducido y legitimado por medio de éstas.

Junto a la politización, en los últimos años hemos sido testigos (y posiblemente cómplices) de una especie de familiarización de la escuela, una estrategia que viene a hacer de la escuela una función de la familia. Aunque en un principio la escuela y el profesor deben centrarse en alejar al alumno del mundo inmediato, incluso de la familia, los docentes están asumiendo el rol de niñoero o padre a tiempo parcial, dejando de lado su responsabilidad pedagógica para convertirse en una especie de familia u hogar encargada de suministrar cuidado. En palabras de Recalcati (2014), esto se debe a una especie de ruptura en el pacto generacional entre docentes y padres, un pacto roto por la colusión entre el narcisismo de hijos y padres, unos padres que se alían con sus hijos y dejan a los profesores como únicos representantes de una generación antigua y

responsables de la tarea educativa¹³. En esta situación, la escuela desplaza el foco de su trabajo (la creación de un tiempo y un espacio libre) para asumir el papel de las familias, negándole a los jóvenes la posibilidad de ser estudiantes. En lugar de cuidar a los jóvenes a través del amor a su materia, del amor y la esperanza de crear espacios donde estos puedan desarrollarse, esperando que los niños cuiden de sí mismos, la escuela y los profesores subordinan su función al cuidado paterno.

Junto a estas dos estrategias hasta ahora presentadas, existe una tercera que consigue domesticar a la escuela desde el exterior, en este caso vinculándose a la naturaleza (antes a la sociedad y la familia). Se trata de la naturalización, una táctica que intenta domesticar la igualdad escolar en función de lo que denominan “diferencias naturales”. La escuela, en un principio, crea tiempo libre para todos independiente del origen de cada uno (es democrática y busca la igualdad -el foco del profesor recae en el amor a la materia-). Ahora bien, las formas modernas de la domesticación, en lugar de naturalizar la desigualdad social (como se intentaba hacer en otros tiempos), se centran en supuestas diferencias de inteligencia o capacidad, las cuales justifican un tratamiento desigual y la orientación del estudiante hacia un determinado campo de estudio o nivel, de manera que “la escuela se convierte en la continuación de la selección natural por otros medios” (Simons y Masschelein, 2014, p.54). En el contexto actual, centrado en el desarrollo del talento y de las competencias que hacen de los jóvenes personas útiles, se habla de la escuela de la igualdad, la escuela integral, lo cual implica que cuando la sociedad, o los discursos imperantes (como el del aprendizaje), determinan lo que merece la pena constituir materia de estudio, se está estableciendo la determinación de todos los miembros. Al hablar de igualdad, al no establecerse una determinación social derivada de una selección basada en las diferencias de los estudiantes, podríamos considerar que la escuela mantiene su espíritu democrático. Pero, como es de esperar en los tiempos

¹³ Recalcati (2014) presenta una interesante visión de los complejos de la escuela, diferenciando entre tres tipos de complejos, tres tipos de escuelas: la Escuela de Edipo (basada en la tradición y la autoridad de lo que podríamos considerar la vieja generación -padres y profesores-); la Escuela-Narciso (siguiendo la idea del mundo reducido a la imagen del propio yo, viene a ser la escuela que en los últimos años venimos viendo: una escuela que termina con cualquier obstáculo y límite, eliminándose la función educativa de los padres, el cual intenta eliminar cualquier obstáculo en el camino de su hijo); y la Escuela-Telémaco (una escuela que quiere restituir el valor de la diferencia generacional pero, a diferencia de Edipo, defendiendo que no hay transmisión posible sin encuentro). Para una lectura más profunda confróntese el primer capítulo, *La escuela perdida*, en Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*.

actuales, en el contexto del desarrollo del talento, se le exige a cada uno responder a un “talento” predestinado. Es a partir de estos talentos, los cuales permiten realizar una diferenciación entre los jóvenes, que el estudiante elige que va a estudiar potencialmente (partiendo de sus intereses), lo cual se puede considerar una herramienta de auto-selección. Esta diferenciación basada en el talento, junto al interés de la utilidad (politicización), permiten neutralizar cualquier acontecimiento escolar, cualquier oportunidad de renovar el mundo. Si de verdad hablásemos de una escuela de la igualdad, tendríamos que entenderla desde su dimensión comunista: “Comunista no como doctrina política, sino como un estado temporal de suspensión o de expropiación durante el cual, cuando el mundo se abre, se hace posible la experiencia de «ser capaz»” (Simons y Masschelein, 2014, p.56). Hablamos, pues, de un acto de desprivatización y liberación de los bienes para su uso público, oponiéndose a los intereses especiales específicos que puedan tener determinados grupos como quienes tratan de convertir la escuela en una máquina de selección basada en el “talento”. Con todos estos intentos de domesticar la escuela:

Lo que se verifica una y otra vez, repetidamente, es la desigualdad y la diferencia. Por lo tanto, no es una experiencia de emancipación o de ser capaz de empezar, sino la experiencia de «no ser capaz», de «ser capaz solamente de», de «ser menos capaz que», de «tener que ser capaz» o, sencillamente, de «tener que». (Simons y Masschelein, 2014, p.56).

Hasta ahora hemos podido aproximarnos a lo que podrían considerarse estrategias que, desde el exterior, domestican la escuela, pero existen otras (relacionadas con las anteriores) que desescolarizan desde su interior. Sin ir más lejos, la primera amenaza con la que se encuentra estos días la escuela es la psicologización que está viviendo. Esto no quiere decir que la psicología no deba tener un papel importante en la educación, pero la tendencia a sustituir la enseñanza por asesoramiento psicológico está amenazando toda opción de acontecimiento escolar. Si antes hablábamos del papel de padre que tenía que asumir el profesor (y de familia la escuela), últimamente parece que el profesor esté asumiendo un rol de psicólogo que reemplaza la responsabilidad pedagógica por cuidados terapéuticos. Volvemos a lo de siempre, en lugar de pensar en la educación como un acontecimiento, se actúa buscando el bienestar emocional de los jóvenes, negándoles la oportunidad de conocerse a sí mismos, de conocer otros mundos y de ser seducidos por algo que vaya más allá de sus ideas preconcebidas. En la misma línea, encontramos la popularización, la idea de que la educación debe ser algo popular, nada aburrido,

presentándose como algo lúdico y relajado, nada tenso. Evidentemente, esta idea de educación como algo placentero, alegre y divertido, lo que hace es mantener a los estudiantes en un estado infantil, cuando, realmente, “la escuela es el lugar para madurar, para avanzar, para encontrar un camino en el mundo y para alzarse por encima de uno mismo -y también, por lo tanto, por encima del propio mundo” (Simons y Masschelein, 2014, p.60). No quiere decir que el aprendizaje no se pueda dar de manera lúdica y relajada, pero se trata de un proceso largo que puede llevar a momentos de aburrimiento. Un proceso que requiere de esfuerzo (el estudiante se pierde constantemente a sí mismo) y que puede ser desagradable. Por ello, conscientes de que en momentos de aburrimiento uno puede abrirse a algo interesante, no podemos considerar problemático cualquier atisbo de aburrimiento y monotonía.

Por último, encontramos una última estrategia ya comentada, la tecnologización. Conscientes de que la escuela cuenta con una dimensión inequívocamente tecnológica (tanto en su materialidad concreta como en sus herramientas y métodos de trabajo), conviene remarcar la existencia de esta técnica que se centra en buscar criterios técnicos y garantías técnicas con el objetivo de optimizar el rendimiento técnico, de manera que los criterios que definen una buena técnica escolar (un buen profesor y una buena escuela) se sitúan en la propia técnica. Prueba de ello lo observamos en la obsesión por la eficiencia y la eficacia en la educación, entendiendo la educación como la consecución de objetivos fijados, siendo los objetivos los criterios para determinar los recursos apropiados y su uso, acabando con cualquier innovación o novedad. Otra variante, aún más limitada, es la performatividad, la búsqueda de optimización entre inputs y output, entre recursos invertidos y resultados, lo cual implica que, además de fijarse unos objetivos, también se establecen los recursos, convirtiéndose en la búsqueda de rendimiento. Se trata de la adopción de una lógica empresarial, convirtiéndose el impulso educativo en un fin en sí mismo y creándose una cultura del control y la prueba. De esta manera, la escuela se domestica a sí mismo, desde dentro en nombre de la performatividad y de la competitividad. Es a partir de esta tecnologización de la escuela 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 que quepa hacer cualquier cosa, sino un tiempo esclavo,

limitado, y además sometido a incesantes y ridículas evaluaciones de resultados (Bárcena, 2016c, p.286)

3.1.2. La escuela como lugar único y especial

Habiendo presentado algunas de las críticas con las que ha tenido que lidiar la escuela y después de presentar la domesticación que sufre la escuela a partir de discursos y formas de entender lo escolar como el del aprendizaje, llega el momento de centrarnos en aquello que podría considerarse la esencia de la escuela, en su razón de ser, de manera que podremos entender cuál es su papel en el proceso formativo de los jóvenes que conforman las próximas generaciones. Si de lo que se trata es de recuperar un lenguaje de y para la educación como experiencia de formación, como bien decía Gusdorf allá por 1973, resulta evidente que el sistema pedagógico de la institución escolar debería tener, en cuanto tal, un valor formativo.

Antes las diversas percepciones sobre lo que hace y lo que conforma la escuela, siguiendo con lo presentado hasta ahora, no debe entenderse como un espacio no contingente abstracto, sino que se presenta como un espacio de “enfrentamiento de personas humanas que se miden las unas con las otras en un combate cuya solución nunca se logra por adelantado” (Gusdorf, 1973, p.213), un espacio de diálogo que termina por componer un mundo escolar. Este mundo escolar solo es posible a partir de la acción principal que debería realizar la escuela: la suspensión.

En sus orígenes, la escuela apareció como una invención política que terminaba con los privilegios de las élites, presentándose como una institución democrática e igualitaria al ofrecer un tiempo libre a quienes por su posición social no tenían derecho a reivindicarlo, un tiempo y un espacio desvinculado del tiempo y espacio familiar y social. Esta democratización del tiempo libre es la que ha generado tanto odio hacia lo escolar y la razón por la cual, a lo largo de la historia, se han presenciado tantos intentos de domesticación de la escuela, como hemos podido observar en la actualidad con los constantes ataques que abogan por instaurar la lógica de la productividad y la utilidad, acabando con el tiempo libre que, hasta ahora (y quizá ahora más que nunca), sólo la escuela ha podido ofrecer. Ante esta situación, ante la desescolarización de la escuela que estamos viviendo, recuperar la práctica de suspensión, de liberación del tiempo y el espacio, es la única forma en que podemos garantizar verdaderas experiencias formativas.

Para garantizar este tiempo libre, la escuela produce un tiempo en el que las necesidades y las rutinas de la vida diaria de los jóvenes quedan a un lado, quedan suspendidas. Es por ello que en ocasiones se considera que la escuela debería centrarse en aspectos sociales, estar más vinculado a la realidad, porque los conocimientos y habilidades propiamente escolares derivan del mundo, pero no coinciden plenamente con él. Ante ello, conviene recordar que, a partir de las materias, conocimientos y habilidades desconectadas y liberadas de usos convencionales, es como se da la suspensión, un verdadero acto de desprivatización y desapropiación. Es a partir de la suspensión, del tiempo libre, que el profesor libera al estudiante, separándole tanto de sus condiciones, del pasado, como de posibles objetivos, del futuro, creando un lugar particular la escuela, en la que existe la posibilidad de que se dé un acontecimiento, posibilitándose la reflexión sobre uno mismo, liberado del contexto que determina el lugar de cada uno.

Esta ruptura con las reglas y expectativas sociales, familiares, culturales, etc. que ofrece la escuela como tiempo libre, permite una forma de entenderla diferente, no como espacio de introducción o socialización a un mundo, sino como un medio puro: “la escuela es un medio sin un fin y un vehículo sin un destino determinado” (Simons y Masschelein, 2014, p.17). “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” (Bárcena, 2016c, p.282).

En la misma línea, pensando en la educación como suspensión y desprivatización, nos encontramos con que la educación actúa de manera profanadora. Al hablar de profanación nos referimos a la desvinculación que los objetos de la escuela experimentan, desvinculándose del uso regular y tornándose público, accesible para todos. Son las materias profanadas las que permiten que los alumnos puedan confrontarlas y vivir una experiencia formativa. Esto podría considerarse como un aislamiento de la escuela, pero es precisamente la profanación de las materias las que las vinculan en la sociedad, de donde parten antes de ser suspendidas y profanadas. Esto es posible gracias a la hora de la lección, la cual marca el tiempo de la escuela (y no tanto las necesidades individuales de cada uno). El ofrecimiento de una materia de estudio, la lección, significa la invitación a una exploración de algo que, al estar desvinculado de la vida productiva, convertido en objeto de práctica o estudio, en un cuerpo erótico, nos abre la posibilidad de visitar otro lugar, otro mundo, de ser transportado y de conocer lo inesperado e inédito (Recalcati,

2014). Estas condiciones son las que diferencian a la escuela de los campos de entrenamiento y a los aprendices de los estudiantes.

Todo esto nos ayuda a entender que la formación no constituye una especie de actividad auxiliar de la escuela, algo que nada tiene que ver con las materias de aprendizaje y que necesita un espacio y un tiempo específico. Más bien se trata de una orientación de los estudiantes hacia el mundo tal y como se presenta en la materia de estudio, una orientación que implica atención e interés por el mundo y por el sujeto en relación con el mundo. De esta manera, la educación, entendida como formación, se puede considerar, como hace Gusdorf (1973), un subproducto de la enseñanza, ya que “se realiza pese a la enseñanza, en los casos que es posible” (p.59). La escuela no sólo se encarga de reforzar al alumno a partir de la acumulación de destrezas y conocimientos. Debe suspender el yo del alumno, su personalidad, en la confrontación con el mundo creado, de manera que se dé la posibilidad de que surja un nuevo yo a partir de la experiencia vivida:

La formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí mismo y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad. Aquí, el yo no se añade al conocimiento previamente adquirido, y eso es así precisamente porque el yo está en proceso de formación. El yo del estudiante queda así suspendido, escindido: es un yo puesto entre paréntesis, o profano, y un yo que puede ser formado. (Simons y Masschelein, 2014, p.23)

Es fundamental, entonces, que el alumno, al ofrecer la escuela esta apertura al mundo, preste especial atención, convirtiéndose la atención en un aspecto fundamental de la escuela: debe focalizar y dirigir la atención de los alumnos hacia algo, hacia el mundo, de manera que consiga que las cosas empiecen a hablar a los alumnos. Aquí es donde se encuentra la verdadera razón de ser de la escuela, aquello que lo hace imprescindible (y más en la actualidad):

La escuela nos hace atentos y permite que las cosas -desvinculadas de sus usos y posiciones privadas- se tornen «reales». Provocan algo, son activas. En este sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto para su uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar o nos induce a rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, de pronto algo deja de ser una herramienta o un recurso y se

transforma en una cosa real, en algo que nos hace pensar y también practicar y estudiar. Es un acontecimiento en el sentido fuerte de la palabra. (Simons y Masschelein, 2014, p.24)

Este acontecimiento, posible gracias al interés y el erotismo de la enseñanza, es lo que nos conmueve e impulsa a estudiar. No se trata de unas necesidades específicas de los estudiantes: la escuela se convierte en un espacio de convivencia y comunicación, un espacio abierto al acontecimiento donde los estudiantes se exponen al mundo y son invitados a interesarse en él, a responder a su llamada. Es precisamente en la conformación del mundo que debe despertar el interés de los jóvenes donde debe situarse la dimensión tecnológica de la educación. En principio, puede que hablar de tecnología y educación resulte contradictorio, al menos desde una perspectiva humanista o que crítica la idea de la educación como producción (como es el caso). Ahora bien, como comentábamos anteriormente, para dar forma a la escuela es imprescindible contar con una cierta tecnología: la arquitectura y las herramientas escolares, por ejemplo, imponen un cierto control sobre los profesor y alumnos (permiten un espacio alejado del entorno), pero los instrumentos escolares, parte de la tecnología escolar, requieren de planteamientos y métodos de enseñanza que permitan apartar a los jóvenes de su entorno y despertar su interés y curiosidad, de manera que se abra la posibilidad a que éstos se sitúen en un comienzo, en una venir al mundo a través de la práctica y el estudio. Por lo tanto, al hablar de la escuela hablamos de una experiencia de punto de partida, de abrir la opción a que los alumnos sean capaces de hacer algo. La escuela, entonces, debe organizar su tiempo, espacio y recursos para hacer posible estas experiencias, aunque nunca puede garantizar que la aplicación de técnicas haga que un estudiante se ponga a estudiar inmediatamente. Por ello, hablaríamos de una concepción de la tecnología más mágica que mecánica, pues la formación requiere de tiempo, esfuerzo y paciencia y, lo más curioso, es que requiere de pequeños detalles que consigan despertar a los jóvenes.

Parte de esta tecnología también la conforma la disciplina escolar, una disciplina formada por aquellas reglas que contribuyen a la posibilidad de que se den experiencias formativas. Con una mala imagen de ella, tras imponerse un discurso de la educación como experiencia placentera, se presenta la disciplina con una connotación negativa, vinculada a la educación como sometimiento u opresión. Ahora bien, bien mirado, la educación como acontecimiento formativo requiere de esfuerzo, trabajo y constancia, apareciendo la disciplina, en tanto tecnología escolar, como la forma para convertir a los jóvenes en discípulos y no como forma de sometimiento y domesticación:

Las tecnologías escolares (...) no son en ningún caso herramientas que, utilizadas correctamente, produzcan jóvenes bien formados, como productos acabados y salidos de una línea de montaje. No son tecnologías desplegadas por la vieja generación para manipular a la generación joven, aunque ciertamente ese peligro existe aún (...). Las tecnologías escolares son técnicas que, por un lado, implican y comprometen a los jóvenes y, por otro, presentan el mundo, es decir, centran la atención en algo. Sólo de esta forma la escuela es capaz de generar interés y hacer que la «formación» sea posible. (Simons y Masschelein, 2014, p.30).

La tecnología escolar, como técnica que capacita al alumno, como técnica inventada por y para el hombre, para que cada uno pueda adquirir su propia forma, también permite romper con las desigualdades sociales, aunque, como mencionábamos, acostumbramos a observar críticas hacia la escuela al considerarse que reproduce, e incluso crea nuevas, estas desigualdades. Al alejarse de cualquier propósito e interés que grupos sociales, políticos o, incluso, familias puedan tener de la educación, la escuela sitúa a los alumnos en el presente, liberados, ofreciendo la igualdad de partida para todos, apostando por la experiencia de la capacidad de todos, siguiendo como principio la idea de que todo el mundo es “capaz de”. Al presentar una lección, la escuela y el maestro parten de la idea de que todo el mundo tiene la misma capacidad. De esta manera, presentan un objeto de estudio, como bien público, ante el cual todos tienen la oportunidad de acudir a la llamada que estos objetos hacen. Como indican Simons y Masschelein (2014), la escuela parte de una igualdad como hipótesis práctica, y no como certeza científica, que debe verificarse mientras se enseña, siendo en la práctica donde el profesor puede atender a la situación individual de cada alumno: “la escuela es una especie de vacío en el que los jóvenes y estudiantes reciben tiempo para practicar y desarrollarse” (p.34).

Conscientes de la importancia de la tecnología en la construcción de la escuela como forma de tiempo libre, existe un componente necesario más para el acto formativo: el amor. No un amor idealizado, el amor y la pasión que los docentes y personal de los centros deben tener por sus materias de estudio (por el mundo) y por los estudiantes. Un amor que se evidencia en el día a día, en sus gestos, en la forma de transmitir la pasión por algo. Es esta pasión la que permite que se dé un transporte erótico hacia el conocimiento: mediante el amor por el saber, el maestro hace del aprendizaje un objeto de deseo para el estudiante, buscando un empuje hacia su transformación propia (Recalcati, 2014). Es por esto que muchos, frente a la idea del profesor profesional, frente al estereotipo del profesor competente perfectamente formado por una serie de

competencias, han abogado por elogiar el amateurismo del profesor: su pasión por la materia que imparte, su preocupación y atención por la formación del alumno, por las condiciones en que ésta puede darse... Se trata de una búsqueda de la perfección a la hora de hacer las cosas, a la hora de preparar la lección y de prepararse a sí mismo. Aunque hoy los discursos nos vendan otra cosa, el maestro (y la escuela) no debe centrarse sólo en el alumno, los alumnos no quieren a alguien que esté sólo interesado en ellos, sino que buscan un referente capaz de generar interés por otras cosas, de transferírsele, ofreciéndose la posibilidad de formación en cada lección con maestría (y no en el resultado de un objetivo o intención). El amor por el estudiante ya se encuentra dentro del amor por una materia (va entrelazado), pues es en la lección donde se invoca la formación, a través de las materias. Es cierto que el amor por algo no puede ser enseñado, pero si una cierta disciplina que abre la posibilidad al acontecimiento. Es esta disciplina requerida para la práctica y el estudio (y no tanto las necesidades individuales) la que concede una nueva oportunidad para centrar la atención e interés de los estudiantes.

En líneas generales, tras lo expuesto hasta ahora, podemos decir que la escuela no tiene que ver con la idea de educación individualizada que nos intentan vender. Hablamos, más bien, de una comunidad de estudiantes, de personas que en un primer no tienen nada que ver las unas con las otras pero que, a través de la profanación de unos objetos de estudio, a través de las materias que se les presentan en el espacio y tiempo escolar, encuentran aquello que les une, aquello que comparten y que les abre la oportunidad de renovar el mundo. Se trata de una comunidad con una implicación compartida que permite suspender las diferencias que las diferentes personas pueden tener gracias a la presentación de unos bienes comunes, de unos bienes públicos disponibles para nuevos usos y sentidos a través del estudio, diferentes de los referentes comunes que definen la comunidad. De esta manera, si pensamos en los propósitos que puede tener la escuela, deberíamos descartar, de entrada, la idea de la escuela al servicio de proyectos políticos de cultivo y socialización con la pretensión de construir una comunidad. Más bien, “el modelo escolar contribuye [o debería contribuir] a la construcción de la comunidad en sí y constituye el tiempo y el lugar donde la propia experiencia de comunidad se pone en juego” (Simons y Masschelein, 2014, p.40). Cuando hablamos de los propósitos de la escuela en términos de objetivos realmente no hablamos de una característica de lo escolar, sino que, al hacerlo, nos referimos a algo que se encuentra fuera de su dimensión, como la sociedad o el mercado. Si entendemos que la escuela debe preparar a los jóvenes

para el mercado laboral o para formar ciudadanos críticos y responsables, dos aspectos que la escuela podría y quizá debería, en parte, fomentar, existe el peligro de que se encubra la verdadera razón de ser de la escuela, su principal función. Esto es lo que ha sucedido en los últimos tiempos, asignándosele a la escuela la tarea de fabricar personas perfectamente útiles para la sociedad y el mercado. Este énfasis en la utilidad o utilizabilidad es la que pone en riesgo la existencia de las escuelas, consideradas prescindibles al existir formas de aprender más productivas. Eso sí, también se hace más evidente la necesidad de repensar el sentido de la escuela, llegando a un nivel que consigue alertarnos y ponernos en situación emergencia. Es a través de este repensar el sentido de la escuela (una reflexión que debería de estar al orden del día en cualquier institución académica, universitaria, escolar, política, administrativa e, incluso, en el entorno social y familiar) que recordamos que la escuela no tiene que ver con un entrenamiento, sino más bien con una preparación. Una preparación que puede adoptar aspectos del mercado, pero que no es la principal preocupación (es la preparación en sí misma):

La escuela, podríamos decir, es la preparación por la preparación. Esta preparación escolar significa que los jóvenes «se ponen en forma», y esto quiere decir que son habilidosos y que están bien educados. Pero esa habilidad y esa capacidad no están vacías, no son competencias formales, sino que, al contrario, siempre adoptan su forma en relación a algo, es decir, a una materia. Por lo tanto, si hemos de tomar el modelo escolar en serio, no necesitamos preguntar cuál es la función o el significado de la escuela para la comunidad, sino, por el contrario, qué significado puede tener la sociedad para la escuela. Y eso significa preguntarnos qué nos parece que es importante en la sociedad, y cómo hacer que esas cosas se «pongan en juego» en la escuela. No se trata ni de mantener la sociedad (o el mercado laboral) fuera de la escuela ni de convertir la escuela en una especie de isla a fin de protegerla contra influencias perniciosas. (Simons y Masschelein, 2014, p.42).

La sociedad debe encargarse de definir las materias adecuadas para la preparación de los jóvenes, reflexionando sobre sí misma. Se trata de un encargo que hace la escuela y que la sociedad asume mediante la identificación de representantes de las cosas, representantes a los que se les exige del mundo ordinario, del mundo productivo, y que ingresan en la escuela como profesores con la difícil tarea de hacer posible la creación de tiempo libre. El problema, entonces, no se encuentra en las competencias en sí mismas, sino en el momento en el que se les considera objetivo fundamental de la escuela y se empieza a hablar de resultados de aprendizaje, rendimiento, eficacia, eficiencia... Cuando

ocupan el lugar del estudio y de la práctica, dictando lo que es importante en el mundo, dejándose de abordar materias de estudio y si determinados perfiles y competencias predefinidas.

Entramos, de esta manera, en el debate respecto al papel de la escuela como lugar de aprendizaje o educación. Son muchas las voces que defienden que la escuela debe ser un lugar de aprendizaje y no de educación, y muchas otras que defienden lo contrario, defendiendo que en los espacios sociales y familiares no queda tiempo para dar respuesta a las demandas educativas de los jóvenes, que la vieja idea que defiende que la educación es cosa de los padres ya no es posible. Tanto una como la otra olvidan lo típicamente escolar. La escuela no podría asumir el papel de los padres porque no quedaría espacio para la enseñanza (de la cual la educación podría considerarse un subproducto), pero tampoco puede considerarse un simple ambiente de aprendizaje (el aprendizaje se da en todas partes, especialmente hoy en día, existiendo espacios donde las cosas se pueden aprender mejor fuera de la escuela), lo que le haría prescindible. Es evidente que en la escuela se aprende, pero no se trata del mismo aprendizaje que se puede dar en un campo de entrenamiento o en la red, es un aprendizaje especial, sin una finalidad inmediata. Se trata de aprender algo, una materia, que se sostiene por sí solo. El aprendizaje se da tras concentrarse en algo, de implicarse, comprometerse y profundizar en ello. Todo ello es posible mediante la práctica y el estudio, siendo el estudio una forma de aprendizaje en el que se desconoce que se aprenderá o podrá aprender, un acontecimiento abierto sin propósito ni funcionalidad externa establecida, pues, la formación a través del estudio, no es funcional, ni tiene una orientación o un destino marcado. La experiencia de la escuela, además de ser una experiencia de una capacidad que busca orientación o su destino, en lugar de una obligación o deber (un “ser capaz de” en lugar de un “tener que”), se caracteriza por la libertad, por no tener un destino fijo y estar abierto a uno nuevo, siendo el tiempo de la escuela un tiempo sin destino:

Lo que la escuela hace posible es «formar» mediante el estudio y la práctica, pero esta formación no se deriva de una idea preconcebida de una «persona bien formada». La formación es, precisamente, un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir, de una preparación sin ningún propósito predeterminado aparte de estar preparado y «en forma» o, en un sentido más tradicional, alcanzar una madurez bien educada, puramente habilidosa (o practicada). Así pues, estar preparado debe distinguirse de ser competente y de las reivindicaciones de

utilizabilidad que están asociadas con eso. En este sentido, no resulta sorprendente que la función más básica de la escuela consista en impartir conocimiento básico y destrezas básicas como lectura, escritura, aritmética, dibujo y también cocina, carpintería, educación física, etc. Estos son los ejercicios y el estudio que nos preparan y nos ayudan a «ponernos en forma». (Simons y Masschelein, 2014, p.43)

Ante la concepción de la escuela que prevalece con discursos como el del aprendizaje, atrapada por herramientas y prácticas diagnósticas y terapéuticas, conviene recuperar la responsabilidad pedagógica que vela por la creación de tiempo libre y por la protección y materialización de lo escolar. De esta manera, podemos observar que la escuela no tiene que ver tanto con la socialización o el cuidado, que en parte también, sino con la formación, la tarea principal y fundamental de la escuela. Esto conlleva una cierta responsabilidad: la escuela debe garantizar la apertura al mundo y traer este mundo a la vida, consiguiendo que el mundo hable a los jóvenes, dotándole de autoridad y dialogando con él. A diferencia del tiempo terapéutico, centrado en el yo, el tiempo escolar, el tiempo libre, es un tiempo para atender al mundo, para encontrarlo, aprenderlo y descubrirlo. “Un tiempo para comprometerse o implicarse en algo que es más importante que las necesidades, los talentos y los proyectos personales” (Simons y Masschelein, 2014, p.46). En esta experiencia de llevar a los alumnos a un mundo mucho más amplio que el suyo propio, experimentan un compromiso y una implicación con éste, y, además de ser iniciados en él, experimentan la capacidad de empezar en un mundo liberado.

La escuela, como lugar que ofrece la oportunidad de renovación de la sociedad, como lugar donde el mundo se hace público y donde todo el mundo se convierte en estudiante (por lo que hablamos de un lugar esencialmente democrático, público y renovador), se hace responsable, además del desarrollo de los jóvenes, de la suspensión del tiempo escolar, de la distancia con el mundo productivo y útil; y por la estimulación del interés de los estudiantes. Aquí entra en juego el papel del maestro, quien asume la responsabilidad por el mundo, lo cual implica asumir la responsabilidad por los estudiantes. Aquella figura pedagógica que habita la escuela, que ama su materia y se entrega a los estudiantes. La responsabilidad es tal que de él depende la renovación del mundo, pues ha de encontrar el equilibrio entre abandonar a los estudiantes a su destino o privarles de esa oportunidad. La primera sería consecuencia de transmitirles a los estudiantes el mensaje de que no sabe aquello que es importante para su formación y la segunda sería imponerles aquello que él considera importante. Ante ello, debe ser capaz

de poner algo encima de la mesa, algo que los alumnos puedan estudiar y practicar (interactuar con el mundo). No es una empresa fácil, más que dar explicaciones y justificaciones, podría considerarse que tiene que ver más con una cuestión de amor, como diría Arendt, amor al mundo y a la materia. Hablar de los maestros, entonces, vendría a ser un tema trascendental: hablamos, quizás, del último reducto educativo-formativo de la sociedad, para algunos lo único que queda de la escuela (Recalcati, 2014), una figura no exenta de una cierta magia que merece un lugar especial en este discurso (y en cualquier discurso educativo).

3.2 La importancia del profesor-maestro: descubriendo la esencia de una verdadera relación pedagógica

Hasta ahora hemos venido hablando de la importancia del papel del profesor en el proceso formativo, dando pistas de su papel, haciendo referencia a algunos aspectos de la relación profesor-alumno. Antes de entrar de lleno en aquellos aspectos que caracterizan a esta figura pedagógica que habita la escuela, conviene hacer distinción entre profesor y maestro, dos conceptos que se vienen utilizando indistintamente en los discursos educativos (nosotros mismo lo hemos venido haciendo en este trabajo), junto a términos como docente o educador, pero que, bien analizados, no vienen a decir exactamente lo mismo. Profesor, del latín *professor*, viene a ser una persona que ejerce o enseña una ciencia o arte¹⁴. En cambio, si nos aproximamos al término “Maestro”, del latín *magister*, nos encontramos con más de veinte significados, destacando la que defiende que se trata de una persona u obra de mérito suficiente entre las de su clase¹⁵. No resulta del todo extraño que uno tenga que esperar hasta la cuarta definición para encontrar algo similar al significado de profesor, donde afirma que maestro viene a ser una persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o que tiene un título, o hasta la quinta para leer directamente que se trata de un maestro de primera enseñanza. En el entorno educativo actual, rara vez se escucha el término maestro en nuestros centros educativos y, en los escasos casos que esto sucede, viene a designar a los “maestros de escuela”, docentes de la escuela primaria.

¹⁴ Cfr. Real Academia Española [RAE] (2014). Profesor. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UICA2EZ>

¹⁵ Cfr. Real Academia Española [RAE] (2014). Maestro. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Ns5vHZY>

3.2.1 La compleja figura del maestro

Hacer referencia al maestro es hacer referencia a una persona que ama su oficio y, en el caso del maestro de escuela, aquel que ama su oficio y, en lugar de desarrollarlo en un taller, lo hace en la escuela, con lo que implica trabajar en este mágico lugar anteriormente expuesto. Aunque el término cada vez se utiliza menos, e incluso algunos consideran que tiene una connotación negativa, todavía sigue habiendo maestros que se han ido adaptando: “no se dedican tanto a transmitir conocimientos, sino a facilitar el uso de herramientas y técnicas de conocimiento para aprendices. (...) El aprendiz se pone en comunicación con el maestro de su elección cuando -estima que- lo necesita” (D’Hoest, 2016, p.88).

Este maestro, “*el que más*” según su etimología, antiguamente venía a entenderse como la persona que manda y guía por ser el que más sabe, el que domina un conocimiento. Es evidente que, al hablar del profesor, hablamos de una persona que también domina un conocimiento, pero la diferencia yace en el conocimiento de la virtud. El maestro sabe hacer algo bien, pero no sabría explicar cómo lo hace. En aquello que domina, sabría hacerlo bien acompañando a alguien sin experiencia. El profesor, en cambio, explica las reglas teóricamente, las dicta y luego las examina en sus alumnos, a quienes califica, comparando sus respuestas con lo dictado, y otorga títulos. En el momento que un maestro ordena su saber para poder transmitirlo mediante explicaciones, en el momento que ya no le basta con saber más que otros en su asunto, se puede considerar, entonces, que el maestro se convierte en un profesor, pues la verdadera diferencia entre ambos “tiene que ver con la diferencia entre conocer la virtud, en el sentido de poder definir la palabra, y conocerla porque la virtud está presente en nuestro ser” (D’Hoest, 2016, p.283). De esta manera, algunos consideran que es así, a través de la explicación, como la figura del profesor nace, lo cual tuvo consecuencias importantes en la forma de entender la educación, en la pedagogía.

Dejando un poco de lado el tema de la explicación, el cual retomaremos más adelante, conviene retomar el tema del tiempo libre y la suspensión en la enseñanza. En esta línea el maestro, enamorado y entregado a su materia, es aquel capaz de alejarse de la vida productiva para presentar su oficio o ciencia como una asignatura o materia sin ningún tipo de interés productivo, económico o social. Es por ello que se le considera un liberto, un esclavo liberado:

Alguien que se entrega a su amor por la técnica (o, en un sentido general, a su amor por la materia o por el mundo). Se preocupa más por la materia que por sí mismo o por el orden social en el que está contenida la materia –y que fija tanto su uso como su significado. También se entrega a su amor por los niños. (Simons y Masschelein, 2014, p.62)

No se trata de un geógrafo, un historiador... Tampoco un padre o un psicólogo, se trata de una figura sin propiedades, sin un lugar propio en el orden social. Es una figura pública que siempre cae fuera del orden establecido, el cual suspende y torna inoperante. No es más que una función que permite desencadenar el proceso de subjetivación (Simons y Masschelein, 2014; Recalcati, 2016). Se puede decir, entonces, que:

El maestro, como servidor de la vida del espíritu, se sabe y se quiere diferente de todos los que, en la ciudad, persiguen únicamente intereses de dinero o ventajas personales. (...) [Actúan como] los primeros mantenedores de la verdad, los custodios de la esperanza humana. (Gusdorf, 1973, p.9)

El problema del maestro, realmente, es que su tarea no se puede definir de un modo profesional, sino que, desde la independencia y autodisciplina características de su vida entregada a su materia, se pone al servicio de ésta, la cual le apasiona. Es por ello que la educación es considerada por muchos un arte, pues la tarea del maestro, como la del artista, se basa en disciplinar (centrar la atención) y de presentar (hacer pública) el mundo, una materia. Se presenta pues, como un representante del mundo, al cual hace presente para intentar despertar el interés de los estudiantes.

Ahora bien, si antes hablábamos de una domesticación de la escuela, ahora es el turno de la del profesor, una domesticación que podría considerarse una estrategia global mediante su profesionalización, al ser transformados en funcionarios públicos o trabajadores, ocupando posiciones definidas en el orden social. Se trata de un tema problemático respecto a la condición del maestro, pues su estatus de liberto, su carácter público y amateur, queda neutralizado, privatizándose su trabajo al ser remunerados por la prestación de unos servicios específicos. Es por ello que Steiner (2004) llega a preguntarse cómo se puede poner en nómina la vocación o la revelación, e, incluso, como se le ha remunerado por lo que es su oxígeno y razón de ser. Lamentablemente, hoy, quedan pocos maestros, en el verdadero sentido de la palabra. Pocos llegarían incluso a plantearse lo que algunos como Steiner se plantean, llegando al nivel de afirmar que debería ser el quien pagara, demostrando verdadera devoción y pasión por su materia y por la enseñanza, por esos encuentros que ha vivido a lo largo de su dilatada experiencia.

No entraremos en el tema de la remuneración de un maestro, un tema del que se ha hablado mucho a lo largo de la historia de la educación, probablemente desde los tiempos de pedagogos y preceptores esclavos. Lo importante, ahora, es centrarnos en cómo se ha podido desarrollar la domesticación que la figura del maestro ha sufrido, en aquellas tácticas específicas que han neutralizado el cuidado de sí del maestro y su distancia con la sociedad. Además de las estrategias aplicadas sobre la escuela (todas afectan en mayor o menor medida a los maestros), siguiendo a Simons y Masschelein (2014), se podría considerar que la domesticación viene marcada por dos estrategias concretas: la profesionalización del maestro y la flexibilización de su tarea.

Cuando hablamos de la profesionalización nos estamos refiriendo a una estrategia con una dilatada trayectoria y con tres variantes. La primera de éstas se da cuando se sustituye la sabiduría de la experiencia del maestro por el saber experto o competencia, siguiendo con el sueño de contar con maestros (aunque ahora en este apartado quizá sería más conveniente hablar de profesores) que han desarrollado sus conocimientos a partir de teorías y métodos científicos. Hablaríamos, pues, de una continuación de la domesticación por tecnologización antes presentada, impulsándose criterios técnicos y centrándose el papel del maestro (o, mejor dicho, profesor) en lograr una serie de objetivos que vienen marcados. Nos encontramos, de esta manera, con un ideal tecnocientífico del profesor y con un imperativo moral centrado en la superación del amateurismo del maestro, no teniendo el amor del maestro. Desde esta perspectiva que se instala en los discursos pedagógicos, términos como los hasta ahora presentados (amor, pasión, inspiración, generación de interés...) no tienen cabida, quedando a los márgenes o incluso olvidados como cosa del pasado, siendo considerados inútiles para la investigación contemporánea orientada hacia el futuro. Al fin y al cabo, aunque la figura del maestro amateur no es contraria a la del profesor profesional, conciben el aprendizaje de manera diferente, por lo cual no interesa que se hable del profesor amateur.

Una segunda variante de la profesionalización del maestro se da con la aparición del profesor experto o especialista, subrayándose la fundamentación realista. Tan sólo hay que ver las publicaciones que se hacen sobre los perfiles profesionales o las listas de competencias básicas que los profesores han de “adquirir”. Con ello se consigue transformar la enseñanza en una profesión completamente marcada y definida. En el caso del maestro (profesor), sus destrezas y experiencia, su pericia, se traduce en competencias: “el profesor profesional es el profesor competente y, más específicamente,

el profesor cuyas competencias son utilizables en el entorno de trabajo actual” (Simons y Masschelein, 2014, p.66). Son estos perfiles o listas de competencias las que actúan como instrumento para evaluar y ajustar el profesionalismo de los profesores, así como punto de partida para la determinación de competencias que se espera que un joven profesor ha de adquirir al terminar su formación “profesional”. Es de esta manera como la profesionalización, el ideal de científicidad, termina derivando en la lógica empresarial, cuando las listas de competencias adquieren vida propia y desaparece el profesor consagrado a su oficio e imponiéndose el profesor competente, diferente al maestro bien formado, pues la obtención de competencias no garantiza el trabajo bien hecho.

Finalmente, una tercera variante, relacionada con las dos anteriores, es la profesionalización a través de la presión de la contabilización. Si antes hablábamos del profesor competente como alguien que está al servicio de alguien o algo, dirigido a una demanda (centralidad en el alumno, en el mercado, en objetivos...), nos encontramos con que la educación se convierte en un bien suministrado, pasando a ser la calidad la medida de todas las cosas. Al hablar en términos de calidad, todo se puede convertir en un indicador de ésta, instaurándose una cultura de contabilización que cuenta con una especie de policía que regula si la calidad está presente, dando cuenta del rendimiento. Si la contabilización llega a preceder a la enseñanza, el profesor acaba por domesticarse a sí mismo, sometándose y obedeciendo las leyes del servicio de calidad: “se interpela al profesor para que asuma una actitud centrada exclusivamente en los resultados, en el crecimiento y en el beneficio, y que justifique continuamente sus acciones” (Simons y Masschelein, 2014, p.68). El maestro deja de lado su autoridad para compartir el mundo y su amor se considera ridículo, poco riguroso. Se olvida del tiempo libre para dar respuesta a exigencias constantes, deviniendo el tiempo un tiempo productivo y funcional que busca dar respuesta objetivos y propósitos establecidos desde instancias superiores. El tiempo para el amateurismo es expulsado del tiempo de la escuela, relegado a las horas fuera del trabajo (vacaciones, fines de semanas...). De esta manera, “la escuela se transforma en un negocio y la enseñanza en un trabajo -en lugar de ser una forma de vida. (...) Ya no hay «tiempo libre» para dar forma al amor por la materia” (Simons y Masschelein, 2014, p.68). Es así como la responsabilidad del maestro se sustituye por la respuesta a los imperativos de la contabilización (a la domesticación), desapareciendo la responsabilidad pedagógica e imponiéndose la responsabilidad como justificación de

resultados; y como se elimina el amor y el interés por el mundo y por los estudiantes por la centralización en los resultados: la muerte del maestro.

En cuanto a la estrategia de flexibilización, nos encontramos con una especie de metacompetencia derivada de la cultura empresarial moderna que exige personal flexible. Una metacompetencia del profesor competente: la capacidad de asegurar que las competencias de un profesor están siempre disponibles, convirtiéndose el profesor en una persona que está disponible en todo momento, un profesor flexible que puede actuar en cualquier parte y que puede ocuparse de cualquier demanda que tenga un estudiante, a mucho más que una materia, lo cual le hace más “útil”. Esto implica, también, que la escuela es simplemente un lugar de trabajo como cualquier otro, acabando con su magia. Como complemento de la profesionalización, la flexibilización exige que los docentes deban auto-supervisarse en todo momento para aumentar su disponibilidad, pues cualquier problema en la enseñanza se atribuye a los problemas de autogestión de los maestros, por no ser lo suficientemente multifuncional. Es así como se invoca al profesor perfectamente entrenado, de manera que, a diferencia del maestro, las materias ya no son el punto de partida en su formación, sino que la norma pasar a ser una lista de competencias. A diferencia del profesor amateur, orientado hacia “un cierto modo de vida, una actitud entregada a la vida que se manifiesta en su personalidad y en su relación tanto con la materia que enseña como con la nueva generación” (Simons y Masschelein, 2014, p.71), el profesional y flexible se orienta hacia unas competencias parciales, siguiendo una imagen, un estándar, acabando con las diferencias entre los maestros, con la individualidad. Es a través de la fijación y el encaje en un estándar como se elimina el alma del maestro, lo cual convierte la estandarización en algo dañino. Evidentemente, tampoco se trata de dejar al profesor total libertad, como si estuviera por encima de toda forma de control, sino que es necesario buscar nuevas formas de evaluación para que sea posible crear un lugar para el amor y el cuidado del profesor a sí mismo, siendo la escuela que nosotros defendemos un prerequisite.

Además de esta auto-supervisión, la flexibilización convierte al maestro en un profesor calculador, introduciéndose una lógica económica, un supuesto que defiende que los profesores actúan en función de sus intereses, analizando el coste-beneficio antes de llevar a cabo actuaciones, de manera que todo se justifica siguiendo esta lógica, sospechando de cualquier justificación a partir del amor a una materia o a los estudiantes. De esta manera, la enseñanza, para los profesores actuales, deja de ser una misión pedagógica que implica

una obligación por el oficio, la materia y los alumnos. Deja de ser algo que va más allá de producir resultados. Ahora bien, ante este panorama, sólo queda remarcar que el maestro, realmente, debe otorgar autoridad a lo que pone sobre la mesa, debe centrarse en generar interés en los estudiantes:

[Todo ello] implica la aceptación de la práctica escolar como un acontecimiento abierto; un acontecimiento que no puede controlarse o calcularse mediante incentivos o resultados predeterminados, y que por lo tanto no puede contabilizarse en esos términos. Si la sociedad ha de ser renovada, debe liberarse y arriesgarse a confiar la responsabilidad de esa renovación a esas figuras –los profesores [maestros]- exentas de la obligación de producir resultados. (Simons y Masschelein, 2014, p.72).

Esta domesticación del maestro que venimos contando se evidencia en la mayoría de centros escolares. Tan sólo hay que aproximarse a la realidad educativa, a una situación de enseñanza escolar, para ver las consecuencias de la hegemonía de discursos como el de la *Learning Society*. Es a partir de discursos como este donde vemos la redefinición de la figura del maestro (e incluso su desaparición) y de la relación educativa, instaurándose una concepción completamente tecnológica en la que el maestro se convierte en un facilitador de aprendizaje (un proveedor al servicio de las necesidades -impuestas- del alumno) y un ejecutor de directrices, de manera que deja de ser una figura fundamental en el desarrollo educativo-formativo de las nuevas generaciones.

Conscientes de la existencia de una domesticación del maestro, conviene también recordar que existen algunos maestros (quizá pocos) que han sobrevivido a este proceso. Todos conservamos imágenes y recuerdos inolvidables de nuestros años de escolaridad y, seguramente, todo el mundo recuerda con alegría aquel o aquella maestra que nos acompañaba por aquel largo viaje de formación. No nos equivocáramos al afirmar que, junto a los compañeros, las horas de patio y juegos, y algunos exámenes concretos, el espacio que se guarda en nuestra memoria de la escuela, va dedicado especialmente a los buenos maestros, más allá de unos conocimientos, destrezas y habilidades (unas materias) que se han perdido en el recuerdo. Es en un ejercicio de este tipo, el de la reflexión, como todos y cada uno de nosotros podemos aproximarnos a lo que significa realmente ser maestro, a lo trascendental de su figura: el maestro no es un simple medio de transmisión de conocimientos impuestos por un discurso impuesto por la sociedad de consumo, un proveedor desacreditado y humillado que se limita a funciones de cuidado, reemplazando así la función de los padres. Existe magia en él, su palabra es un hechizo: son sus palabras

y sus actos los que permiten el desvelamiento del ser humano, la liberación de la voz interior de cada uno. Si antes hablábamos de la educación como un encuentro y de la escuela como resistencia a las demandas fáciles de la sociedad, como lugar donde puede/debe darse este encuentro o acontecimiento, llega el momento de presentar la piedra de toque: la palabra del maestro, el hechizo que levanta al espíritu tras la llamada. Evidentemente, no se trata de la única piedra de toque (puede haber otros elementos, como una obra de arte, que consigan desvelar la voz interior), ni la escuela es el único espacio donde pueden darse acontecimientos¹⁶, pero en un contexto como el actual, en el cual la vida ha quedado hipnotizada por la sirena de un goce autista, en el que se ha impuesto “un totalitarismo que se expresa a través del poder hipnótico-seducor del objeto de goce ofrecido sin limitación alguna por el mercado” (Recalcati, 2016, p.20), la escuela como *skholé*, como tiempo libre alejado de los cantos de sirena del mercado, ha de resistir apartada del mundo. Es a través de este ejercicio de repensar la escuela, de la “deconstrucción” de nuestras escuelas, como nos damos cuenta del papel fundamental del maestro.

Conviene, de entrada, afirmar que, como dice Biesta (2006), “the responsibility of the educator is a responsibility for what is to come, without knowledge of what is to come” (p.147). El maestro no trata de producir un tipo de subjetividad particular acorde a una definición o modelo particular de lo que significa ser humano. Todo lo contrario, su ejercicio va dirigido a la singularidad de cada uno, al nacimiento de un espíritu único, a “despertar la espontaneidad natural de un espíritu joven al que debe liberar” (Gusdorf, 1973, p.14). Evidentemente dota a la tarea del maestro de un cierto misterio, como todo nacimiento, pero no debemos olvidar que todo hombre es una historia, por lo que la función de la enseñanza (y del maestro), en esta historia, es la de “permitir una toma de conciencia personal, en el acoplamiento del individuo con el mundo y con los demás” (Gusdorf, 1973, p.24), la formación como implantación de una personalidad en el mundo. Esta historia del hombre como lenta formación y reformación de la personalidad, como experiencia, es la que nos lleva a preguntarnos: si cada persona es una historia, si cada

¹⁶ Sin ir más lejos, son muchos quienes hoy en día defienden que ya no quedan maestros, que lo que quedan son sus obras y que el único sitio donde podemos realizar estos encuentros es en las bibliotecas, mediante la lectura de éstas.

uno se pertenece a sí mismo, ¿cuál es el papel del maestro? ¿Cómo puede transferir algo de una existencia a otra? ¿No hablaríamos de una imposición?

En primer lugar, conviene dejar claro que el mejor maestro no es el que se impone y domina, sino que se esfuerza por despertar una consciencia que se ignora a sí misma y en guiar su desarrollo, no en el sentido de captar su voluntad inocente, sino de despertar su espontaneidad (Gusdorf, 1973). No se trata tanto de producir estudiantes, sino de animar el deseo de saber, por lo que se considera fundamental el amor y erotismo capaz de generar transferencia. Al hablar de transferencia, si seguimos las ideas de Recalcati (2014), podemos observar que existen dos tipos (siendo aquí donde yace la respuesta a como transferir algo entre existencias): la primera opción, la que suele venir primero en mente, es la idea de transferencia como fenómeno regresivo, infantilizante e hipnótica, estableciéndose una relación de sujeción y dependencia acrítica entre el maestro y el alumno. Una segunda dimensión de la transmisión, esencial para la educación como proceso de formación, es la que entiende la transferencia como amor primario. Hablamos de una dimensión caracterizada por la apertura a lo nuevo, por un traslado de un nuevo amor, como un movimiento del sujeto. En lugar de entender la transferencia como una transmisión de conocimientos de manera aséptica o neutralizadora, introduciendo conocimientos en el sujeto, lo que pretender es mover el deseo de saber del sujeto. Una transferencia del conocimiento, no como un objeto contenido en un contenedor, sino como un objeto erótico: sin la existencia del deseo de saber no es posible aprender singularmente el conocimiento que se pretende transmitir. Es por esto que, aunque aparénteme el movimiento de la enseñanza sólo va de exterior al interior, sino se encuentra un movimiento inverso, del interior al exterior, y se unifica con él, no se logra. De manera que, “el conocimiento no es simple reflejo de las cosas en un espíritu; consagra el desvelamiento de una similitud de estructura entre lo conocido y el que conoce” (Gusdorf, 1973, p.21), siendo todo aprendizaje de un saber una evocación del ser. Es por ello que decimos que, frente a la trascendental figura del maestro, si sitúa el estudiante, “el héroe de su propia novela de formación” (Gusdorf, 1973, p.31).

Entendiendo la enseñanza de esta manera, como una vocación o una llamada (Steiner, 2004), vemos como la función última del maestro es el enseñamiento como un don para el discernimiento de los sujetos. Sólo el verdadero maestro, con experiencia adquirida a través de la práctica, presiente las posibilidades de cada uno y propone fines a su medida, además de los medios para su alcance, de manera que, aunque la educación se desarrolle

en aulas y grupos, la verdadera pedagogía se presenta como un asunto individual entre personas, en una negociación que busca lo mejor para cada caso particular. Aunque todos vivimos en comunidad, organizados, cada uno tiene la capacidad para elevarse a sí mismo, siendo, la especificidad, una característica fundamental en la educación (Gusdorf, 1973).

3.2.2 La relación maestro-alumno: una relación pedagógica

Tras la domesticación de la escuela y del maestro, la relación maestro-alumno ha pasado a considerarse una especie de relación proveedor-consumidor, donde el proveedor, como experto, provee al alumno una serie de contenidos educativos a consumir. Evidentemente esto no deja de ser una imagen distorsionada de lo que realmente caracteriza la relación educativa o escolar. En realidad, la educación, empieza por el principio, por el diálogo. Esto, en un entorno en el cual la enseñanza acostumbra a reducirse al monólogo (el cual encuentra eco en el monólogo de los alumnos), puede resultar extraño, pero:

Si el espacio escolar es el lugar de confrontación, el papel del maestro no se reduce a la afirmación impersonal; el maestro no habla como un libro; el maestro es una presencia concreta, cualitativamente diferente de las presencias abstractas y ausentes (...). El maestro habla, pero la palabra discente no es sólo una palabra ante la clase, es una palabra en, con y para la clase. No se trata, por tanto, de efectuar un despliegue oratorio más o menos brillante para uso de un auditorio, de un público más o menos aprobador. (...) La clase es mejor que un público, cuya cooperación se limita a una acogida receptiva y a una aprobación intermitente y controlada. La palabra del maestro es una palabra colectiva (...). No se trata ya de divertir o de apasionar. El auditorio está conquistado de antemano; se trata de instruir, es decir, de edificar. (Gusdorf, 1973, p.51)

Se convierte, el diálogo entre el maestro y el alumno, en el recurso principal de la pedagogía auténtica, la que se sitúa más allá de los límites e intenciones. El maestro no es más que un instructor sin un programa, actuando su influencia como una llamada al ser, como un aviso que hace intervenir al otro, siendo un mediador en el descubrimiento del yo. La relación entre maestro y alumnos es una relación educativa en sí misma y por sí misma: “es educativa independientemente de la actividad especializada que sirve de pretexto y de materia a su establecimiento” (Gusdorf, 1973, p.62), es por ello que, además de entender la enseñanza como una relación humana, debemos entender que la educación

es, como mencionábamos anteriormente, un subproducto de la enseñanza, la cual no se dirige a nadie en particular.

Esta enseñanza, que en occidente se ha organizado en masas con el fin de producir el mayor número de individuos con un mismo bagaje mínimo de conocimiento, parece haber olvidado la relación maestro-alumno con el discurso del aprendizaje. Es cierto que la educación de masas no es algo nuevo, pero dentro de las planificaciones pedagógicas que se han venido estableciendo, el alumno siempre venía buscando aquel maestro que diera sentido a su vida.

Puede parecer que la relación maestro-alumno sea una relación de que liga a uno y otro como en una especie de dependencia centrada en abarrotar la memoria del estudiante con datos. Ahora bien, bien mirado, se trata de una relación que oculta una relación más importante, la del estudiante consigo mismo: “por mediación de una revelación exterior me dirijo a una conciencia mayor de mi ser propio” (Gusdorf, 1973, p.91). La relación del maestro y del alumno es una relación de dependencia diferente: el maestro asume la responsabilidad de la vida del espíritu (no de la vida del alumno en su totalidad), de manera que la relación no se contempla tanto como una subordinación, sino como una relación de confianza por parte del alumno, confiando en la conducción por parte del maestro mientras no es capaz de hacerlo por sí mismo. El maestro humano es una especie de mediador en la conciencia que cada uno puede tener de sí mismo, empezando por desvelar la necesidad interior que tenemos todos. El maestro es, ante todo, responsabilidad asumida.

Normalmente la magia del acto educativo hace que uno no pueda contemplar la razón de ser del maestro. Aparentemente, muchos podrían considerar que sólo transmite una serie de conocimientos, habilidades, destrezas... que se dedica sólo a enseñar una materia, por lo que de entrada no educa a sus alumnos. Esto se observa cuando se considera la enseñanza, el estudio especializado, un fin en sí misma, lo cual resulta un obstáculo para la tarea educativa. En cambio, si la enseñanza se contempla como un medio para la educación, entendemos que el maestro “debe estar atento al acontecimiento; debe hacer preguntas, y a veces debe de sugerir las respuestas, permaneciendo siempre a una respetuosa distancia” (Gusdorf, 1973, p.78). Es a través de la enseñanza, del estudio y el ejercicio (de las lecciones que nos habla Recalcati), que se da un ejercicio mucho más profundo en el que cada uno (en conflicto consigo mismo) se esfuerza por encontrarse a sí mismo, por encontrar el sentido de su ser auténtico. Es por ello que podemos defender

que el fin de la enseñanza, no es tanto aprender muchas cosas, sino conocerse a uno mismo a través de la confrontación con el mundo. En el ejercicio de la enseñanza, con la lección, el profesor enseña, a todos, la misma cosa, pero el maestro del que venimos hablando (y al que queremos rendir tributo al referirnos a los docentes como tal) “anuncia a cada cual una verdad particular, y si es digno de su papel, espera de cada cual una respuesta particular, un efecto singular y una realización” (Gusdorf, 1973, p.83).

Esta idea del maestro como mensajero de la revelación se aleja de la idea del maestro que se impone desde la altura, el que busca dominar a los alumnos, el maestro “atontador”. El maestro “atontador” que nos presentaba el filósofo francés Rancière (2002), a través de la experiencia de Joseph Jacotot¹⁷, viene a ser aquel maestro sabio y educado al que le resulta evidente la existencia de una distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes, aquel maestro que considera necesario que el alumno comprenda y que para ello se obsesiona por la explicación. De esta manera, no es tanto aquel maestro que llena la cabeza de sus alumnos con conocimientos indigestos, sino que “existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia” (Rancière, 2002, p.11). El maestro atonta al decirle a sus alumnos que no pueden aprender o hacer algo por sí solos, que sólo podrán hacerlo por medio de sus explicaciones, considerándose necesario evitar esos caminos por donde se pierden los espíritus y estableciéndose una relación de desigualdad entre maestro y alumno, considerándose, el maestro, superior y privilegiado, por lo cual cree que debe marcar el camino adecuado que los alumnos deben seguir. Frente a este tipo de maestro, Jacotot (y Rancière) presenta al maestro ignorante. Partiendo de su idea de “enseñanza universal” y del énfasis en la voluntad, de la idea de que es posible aprender de manera autónoma si existe voluntad, el maestro ignorante viene a ser aquel maestro que podría enseñar incluso aquello que ignora siempre y cuando se presente como un maestro emancipador. La importancia no yace tanto en sí sabe más o menos, sino en la emancipación y la voluntad: la relación entre el maestro y el alumno es una relación de voluntad a voluntad en la que el maestro transmite su energía al alumno:

Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender

¹⁷ Para una mayor aproximación a las aportaciones de Jacotot, además de las obras y escritos de Rancière (2002) o Laudo (2013), confróntese su método pedagógico, recogido en JACOTOT, J. (2008). *Lengua Materna. Enseñanza Universal*. Buenos Aires: Cactus.

porque la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre. (Rancière, 2002, p.14).

Todo esto no fue fruto de ningún discurso o teoría, sino que fue el resultado de la experiencia de Jacotot como maestro. Este acontecimiento que dejó perplejo al maestro Jacotot, demuestra que “no hay experiencia educativa sin deseo o voluntad de influencia (...). 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” (Bárcena, 2016c, p.285), siendo, la experiencia educativa, imprevisible, un medio sin fin predeterminado. Quizá es aquí donde reside lo más importante del descubrimiento de Jacotot, en la revelación de la importancia del potencial emancipador en la educación (y no tanto en el análisis técnico de su método, del cual aparecieron adaptaciones por toda Europa). Lo que pretendía anunciar era que “para ser emancipado sólo era menester reflexionar, sin explicación mediante, sobre la semejanza moral e intelectual que existe entre todos los hombres” (Laudo, 2013, p.73). Siguiendo con nuestra línea, convendría aclarar que, desde nuestra perspectiva, la importancia de sus aportaciones no va tanto en declararse a favor de la explicación o en contra, sino en la importancia de la fuerza de voluntad. Es cierto que para Jacotot la idea de una enseñanza encargada a quien detentaba el saber significaba, también, otorgarle el poder (lo cual conlleva, para él, que la emancipación sea inalcanzable). Ahora bien, aunque existan casos en los cuales el maestro se sitúe en una posición de poder, “el hombre verdaderamente superior no necesitará profesar su superioridad” (Gusdorf, 1973, p.165). El que lo hace no resulta un verdadero maestro (sólo lo será en su opinión o en su título -que no deja de ser un papel), el verdadero maestro no necesita presentarse como tal, es la diferencia entre quienes poseen el magisterio y quienes lo simulan. Es precisamente el maestro que habla desde las alturas el que limita la capacidad de renovación de las nuevas generaciones, pues actúa como representante de una vieja generación a la cual deben introducirse, mediante sus explicaciones (limitando la emancipación), los estudiantes, generándose una reproducción. Entendiendo el saber cómo una posición a mantener, Rancière defiende la figura del maestro que no enseña su saber, el que entiende la enseñanza como un camino a recorrer, como una experiencia u acontecimiento, y que compartan aquello que han visto y lo que piensan de ello, que dialoguen.

Entendiendo la emancipación como el anulamiento de la distancia entre quien enseña y quien aprende (Laudo, 2013, p.78), lo que hacemos es entender la relación educativa

como una relación de igualdad entre dos testimonios de un encuentro momentáneo. Aunque exista una tentación, por parte del maestro, de enseñarse a sí mismo, el auténtico maestro es el que se reconoce como servidor de la verdad, el que invita a sus alumnos a buscarla por su parte. No debe entenderse la relación como un absoluto, ni el papel del maestro un fin. Se trata de un medio, un intercesor necesario de los años de aprendizaje con un papel limitado: “haber tenido un maestro es haber tenido la suerte de encontrar en su camino un interlocutor valedero” (Gusdorf, 1973, p.188).

Encontrarse con un maestro es una suerte, pero en esta relación maestro-alumno conviene dejar claro que la condición del segundo no puede ser eterna. Como decía Gusdorf (1973), sería un peligro permanecer para siempre como discípulo, cogido en la trampa de la enseñanza recibida, pues bloquea su desarrollo. Aunque el discurso del aprendizaje infantilice y nos intenta convertir en eternos aprendices, el estado del discípulo, del alumno o estudiante es un momento pasajero y el maestro debe saber esto. Existen, entonces, dos momentos decisivos en la relación: un primer momento en el cual el maestro da la palabra al discípulo, velando por que éste tome conciencia por sí mismo y no se limite a reproducir las palabras del maestro; y un segundo momento en el cual el discípulo se despide del maestro para proseguir por su propio camino. Es por esto que podemos afirmar, como hace Recalcati (2014), que el verdadero maestro no es aquel que llena las cabezas de conocimientos, sino el que hace agujeros para animar un nuevo deseo de saber, los que saben dirigir y dar la palabra, los que causan preguntas sin respuestas, los que enseñan que no se puede saber sin amor por el saber, sin deseo por el conocimiento.

Es precisamente el amor de los maestros por los libros, por la vida y por los niños y jóvenes que llegan con ganas de aprender, leer, escribir, conversar, pensar y vivir, lo que mantiene viva la existencia de aquellos escasos maestros que han sido apartados de su verdadera razón de ser, deslegitimados y ninguneados. Sin ir más lejos, un ejemplo de ello es el que presenta Larrosa (2011) al hablar de la filosofía y la situación (y futuro) de la Universidad, quien afirma que, aun sintiéndose triste e incluso cabreado, es el amor ciego y sin razón de ser lo que le hace seguir esperando que sea posible que la filosofía¹⁸

¹⁸ Resulta de gran interés la reflexión que hace Larrosa (2011) respecto a lo que es filosofía. Escapando de la idea de filosofía como una disciplina, filosofía se presenta como una actividad que tiene que ver con el pensamiento (una indisciplina), de manera que hablaríamos de un acontecimiento, algo que, como la educación que venimos defendiendo, no puede ni producirse, ni predecirse y que puede suceder en cualquier

siga teniendo un espacio en las instituciones universitarias de formación de educadores, espacios donde hayan libros, vida y donde se pueda intentar crear una relación filosófica (pensante) entre los jóvenes, yendo a contracorriente, contra el curso ordinario de las cosas, esperando lo que no se puede esperar. Entendiendo la filosofía como un acontecimiento, como educación, nos encontramos con que la educación es frotar una y otra vez una cosa con la máxima atención posible (junto con otros que también se esfuerzan, conversando, sin tratar de tener razón); como una tradición de lectura y escritura en relación a pensar, una manera de leer y escribir pensativamente, sin poder darse separadamente: es entre el leer y escribir que, a veces, pasa algo, quizá esa experiencia sea pensar; como conversar, tanto el diálogo con los textos (puede trascender en el tiempo y el espacio) como el diálogo oral, el conversar orientado al pensamiento, nos invitan a pensar que el maestro no es tanto lo que vienen defendiendo los discursos pedagógicos actuales, los cuales están cambiando la forma de ser profesor, la forma de ser del alumno y la organización de las disciplinas de conocimiento, sino que tiene algo que ver con el leer y escribir, con el enseñar y aprender, conversando (Larrosa, 2011).

Esta apología al diálogo y a la conversación que venimos haciendo es la que nos lleva a hablar de la figura del maestro como conversador. Algunos como Laudo (2013; 2016a; 2016b) ya han hablado del maestro conversador, aquel maestro emancipador que no atonta a los jóvenes. Partiendo de la idea de que no se aprende sin maestros, pero tampoco con maestros proveedores de lo que a los otros les falta, el maestro conversador sería aquel que se sitúa en posición de igualdad de conocimiento con el aprendiz, tratando de movilizar la voluntad del alumno, tratando de despertarle. “La idea pedagógica es la de dirigir la atención de maestro y alumno hacia una cosa en común y no en las necesidades del estudiante para colocar al maestro en un estado de desposesión” (Laudo, 2013, p.81). Es de esta manera, a través de la conversación, como se da una relación de voluntad a voluntad, evitando cualquier sometimiento.

lugar. Todo esto nos lleva a plantearnos, como hace D’Hoest (2016), un entendimiento de la filosofía como educación:

La educación y la filosofía se entrelazan en una forma de vida muy antigua —no por ello obsoleta— en la que la educación no es considerada como el objeto de estudio de la filosofía sino como la esencia de su actividad: la filosofía como educación. (...) Se trata de considerar la filosofía como una forma de educar. (p.57).

Este maestro conversador, el cual también puede considerarse líquido si se atiende a las tesis de Laudo (en lugar de someter a los alumnos a un esquema rígido previo es adaptable y flexible como el agua), nada tiene que ver con el maestro explicador que da todo masticado casi siempre para memorizarlo, ni con el maestro socrático que se hace pasar por ignorante para, a través de preguntar, trazar un itinerario por el cual pasa el alumno hacia un objetivo prefijado (confirmando que sólo puede aprender a través de lo que propone él, con una inteligencia superior), ni con el maestro guía o facilitador que entiende el conocimiento como una construcción activa y coloca al alumno en el centro, pero sigue reproduciendo un esquema de desigualdad, considerando que el alumno no aprenderá sin pautas o secuencias. El conversador asume y anuncia que todo el mundo puede aprender por sí mismo, que lo principal es movilizar la voluntad del alumno, potenciar su atención y la conversación auténtica con textos, otros estudiantes y maestros. El maestro, por tanto, debe actuar con naturalidad, adaptándose a las exigencias del terreno (de ahí la idea de liquididad de Laudo). Partiendo de que para educar es importante poner algo sobre la mesa y la creación de espacios de diálogo y conversación¹⁹ en la que uno pueda venir al mundo, el maestro tiene la importante tarea de estar ahí, de permitir que emerja lo imprevisible, sin empujar, explicar o facilitar, más bien conversando y dejando que las cosas sucedan, haciendo sin hacer, pues:

No podem escatir el misteri de com s'aprèn. Es tracta, acceptant aquesta ignorància perpètua, de posar algunes condicions, assajar alguns mètodes, per donar lloc a l'aparició única del misteri de l'experiència de l'aprenentatge. Una experiència que, com deia el filòsof Gadamer, es dona sempre d'improvís, però mai sense preparació. (Laudo, 2016a, p.67).

¹⁹ Respecto al diálogo y la conversación, aquí se ha optado por hacer mención a ambas sin entrar en las posibles diferencias que pueda haber entre ambos ejercicios. Ahora bien, es importante dejar constancia de que existen tesis, como la de Laudo (2016b), que defienden que la conversación, a diferencia del monólogo o el diálogo, no tienen nada que ver con imponer un conocimiento o lógica superior, que en ella el maestro no expone su postura a una audiencia, ni responde a las preguntas del alumno:

Etimològicament la paraula es compon de dos elements: *con-* (reunió, trobada) i *versare* (girar, donar voltes, canviar). Així conversar és girar, donar voltes, junts, en companyia, per arribar a algun lloc conjuntament, i possiblement fer i experimentar algun canvi. (...) La finalitat més important d'una conversa pedagògica no ha de ser reflectir fets amb exactitud, sinó resultar formativa dins de les circumstàncies i el si de cada tradició. (p.66)

Es a partir de la conversación, de la verdad dialogada de la que nos habla Gusdorf, como uno, al enfrentarse al otro, se enfrenta consigo mismo y con su verdad. “Es el discípulo quien hace al maestro y es el maestro quien hace al discípulo” (Gusdorf, 1973, p.193), de manera que, entendiendo la existencia del ser humano como coexistencia, el maestro ha de preocuparse por estar presente en aquel espacio, saturado de presencias que proporcionan referencias comunes, que es la escuela. Entendiendo la relación maestro-alumno como encuentro, donde dos existencias se revelan la una a la otra (y a sí mismas), donde el ser humano se revela, observamos que la enseñanza sólo comienza cuando el maestro aprende también del alumno, cuando se sitúa en su mismo nivel, cuando deja de hablarle al aire y le habla a alguien. Ahí se encuentra, probablemente, una de las mayores diferencias entre el profesor de la *Learning Society* y el maestro que defendemos, entre la pedagogía de la conversación y la pedagogía al por mayor, pues, en lugar de dar un curso que el alumno debe ser capaz de reproducir, el maestro, al hablar a la clase, no se queda en un plano macroscópico, sino que pasa a un plano microscópico, de manera que el aparente monólogo de la palabra docente se descompone en multitud de diálogos: “una clase de treinta alumnos (...) no es más que la resultante de treinta diálogos simultáneos, en el que cada uno tiene su propio sentido y valor” (Gusdorf, 1973, p.223). De esta manera, parece evidente que la relación maestro-alumno es, ante todo, una relación de compromiso mutuo entre ellos, de compromiso con el diálogo y la conversación entre personalidades diferentes. La relación pedagógica aparece como una relación de doble dependencia en la que cada uno depende de su interlocutor. Es por ello que, “fuera de toda desviación, la vocación docente es vocación de amistad” (Gusdorf, 1973, p.210). Eso sí, el encuentro no es un encuentro entre amigos realmente, pues existe una diferencia de generación que separa al niño o joven del adulto.

El maestro, entonces, no es aquel que trata de acaparar al alumno, sino que es aquel que le ofrece la palabra, el que permite al alumno situarse en un espacio humano, ejerciendo una experiencia solidaria fundamental para el desarrollo de la personalidad del alumno. Pero se trata de un coloquio que, como ya mencionábamos, no es eterno, sólo durará un tiempo, hasta que se dé un distanciamiento, una separación. Es quizá en la ruptura cuando se puede discernir aquello que era momentáneo de lo que había de eterno:

Llegará el momento de abandonarse y despedirse. Pues el tiempo del maestro es un tiempo limitado. El amor consiste en vivir juntos, pero la relación con el maestro debe tener un final. No obstante, incluso en el alejamiento subsistirán el recuerdo y la fidelidad, fidelidad

tanto a uno mismo como al otro. El testimonio supremo del maestro consiste precisamente en que no existen maestros; siempre, en un determinado momento, el maestro nos deja solos. Hay que intentar vivir. (Gusdorf, 1973, p.245)

Finalmente, resulta evidente que el maestro es mucho más que un facilitador de aprendizaje, un proveedor, pero, paradójicamente, lo fundamental de su ejercicio es estar ahí, estar presente. Debe enseñar, se le debe permitir enseñar y debe tener coraje para enseñar (Biesta, 2012b), que no es sencillo, pues es a través de la enseñanza como se hace posible el encuentro entre el niño o joven y el mundo, el punto de partida de la educación. Al igual que la escuela, el maestro debe resistir a las demandas fáciles de la sociedad que reclaman el control de la educación, pues, en la relación maestro-alumno, en toda enseñanza dada, se producen interferencias, se despiertan ecos imprevisibles, produciéndose una interacción espiritual que escapa de todo control técnico: “el discípulo nunca está ante el maestro como el barro entre las manos del escultor” (Gusdorf, 1973, p.243). Es él quien empieza el aprendizaje haciendo algo, pero es aquello que está encima de la mesa lo que manda: “el maestro coloca el libro y luego lo señala con el dedo. Ésa es la esencia del gesto de enseñar: (...) indicar una dirección; por eso aprender es siempre seguir (...) la huella que deja la mano del maestro” (D’Hoest, 2016, p.312). El libro, lo que está sobre la mesa, se coloca, simplemente (aunque colocar no es un asunto simple), para ser recorrido.

Esta responsabilidad por parte del maestro de tener que colocar algo encima de la mesa implica que sea capaz de realizar juicios sobre lo que es educativamente deseable, no en el sentido técnico reducido al cómo de la enseñanza, sino sobre el porqué de la enseñanza. Se trata de juicios sobre la enseñanza *praxis*: el maestro (líquido) se va adaptando al contexto y a los acontecimientos que van sucediendo y, a través de la transmisión de un patrimonio cultural y de tradición propia, de aquello que pone encima de la mesa, crea un espacio para relativizarla, para dudar sobre ella, de manera que se pone a los educandos en la condición de liberarse a sí mismos de la dominación de discursos normativos, de crear nuevas formas de ver el mundo y las relaciones humanas. Así es como, a partir de la propia tradición, la persona puede adaptarse a los cambios y tener la capacidad de interpretar la realidad sin unos referentes universales absolutos:

Potser els educadors no tenim una carta naval ni una bona cartografia, però la nostra barca té timó i veles, i això és el que permet avançar. L’equilibri rau en la pedagogia líquida. Educar? Quelcom al cim de la taula i a navegar. (Laudo, 2016c, p.71).

Cuando quien aprende encuentra un compañero de viaje y un lugar para viajar

En los capítulos anteriores hablábamos de como el lenguaje del aprendizaje parecía liquidar un lenguaje de (y para o desde) la educación, como se entendía la educación como un proceso de adaptación y, desde la lógica de una transacción económica, como algo a proveer y consumir. Frente a esta concepción que convertía el tiempo de la educación en un tiempo esclavo, rescatábamos el lenguaje de la educación que abogaba por una experiencia de formación, por el desarrollo libre y la maduración de la personalidad, y recuperábamos antiguos ideales como *Paideia* y *Bildung* que nos ayudaban a cuestionar la constante *learnificación* que estamos viviendo y apostar por una educación fundada en valores humanista como el diálogo o el juicio, por una educación dialógica y reflexiva.

A partir de la lógica del lenguaje del aprendizaje, así como de la concepción de la escuela como institución moderna en general, son muchas las críticas y demandas las que ha recibido la escuela, dándose una especie de domesticación. Siempre criticada y juzgada, la escuela ha ido adaptándose a las demandas que se le han ido haciendo, llegando a adaptar, como hemos podido ver, una lógica empresarial y una cultura de control y evaluación, de manera que la escuela ha ido poniéndose siempre al servicio de la sociedad para conseguir una serie de propósitos que, llegados a la situación actual, en esta sociedad profundamente tecnológica, pueden conseguirse mejor por otros medios, haciendo de la escuela un lugar prescindible. Ahora bien, para recuperar una idea de educación como proceso formativo libre hemos apostado por recuperar aquello que hace de la escuela un lugar imprescindible, recuperando su verdadera razón de ser, volviendo a sus orígenes. Es así como descubrimos que la escuela no se caracteriza por la asunción de funciones y cargos encomendados desde la sociedad para servir como herramienta de domesticación, sino que ha de ofrecer un tiempo y un espacio para que los estudiantes tengan la oportunidad de alzarse sobre sí mismos y así renovar el mundo, creando un mundo común para la participación de los estudiantes y el encuentro con su herencia cultural y moral. Es por medio de este tiempo y espacio libre como los jóvenes pueden vivir verdaderas experiencias educativas, verdaderos acontecimientos.

Ante la domesticación de la escuela para acabar con su potencial radical y renovador, queda claro que la escuela ha de velar por crear un espacio de convivencia y de enfrentamiento, un espacio de diálogo que, escapando del ritmo de la sociedad y la

familia, ha de suspender el tiempo y velar por el igual acceso de todos a una experiencia formativa, liberando a todos los estudiantes tanto de sus condiciones como de sus objetivos e invitándoles a explorar un mundo desvinculado de la vida productiva. Mediante la orientación de los estudiantes hacia sus materias (materias que derivan del mundo), intentando despertar su interés y captar su atención (aunque no tiene porque conseguirse siempre), el alumno pone su “yo” en suspensión, de manera que, al confrontar el mundo creado, existe la posibilidad de que aparezca un nuevo “yo”. No se trata de un “yo” que se añade a un conocimiento previamente adquirido, sino que en todo momento hablamos de un “yo” en proceso de formación. El papel de la escuela, entonces, no es un papel de transmisora de conocimientos que el alumno ha de adquirir para adaptarse a un orden social, es un papel de apertura al mundo que hace que algo exterior nos haga pensar, haciéndonos atentos para que, por medio del interés y el erotismo, pueda darse un acontecimiento. Simplemente, aunque de simple no tenga nada, la escuela ha de ser un espacio de convivencia y comunicación en el cual los estudiantes se exponen al mundo, un mundo que, si el alumno está atento e interesado, habla a los estudiantes y le invita a interesarse por él, a responder a su llamada.

Como bien avanzábamos, no es tan simple, pues requiere de esfuerzo y paciencia (algo a lo que no estamos acostumbrados hoy en día). Aquí aparece la que quizá es la figura determinante en el proceso formativo, el último reducto: el maestro. Al igual que la escuela, el maestro también ha visto comprometido su papel con el discurso del *learning*, viviendo una domesticación que le hace olvidar su esencia para asumir tareas que permitan dar respuesta a demandas y propósitos que dificultan el desarrollo formativo de los estudiantes. Cuando hablábamos del maestro como figura determinante no lo hacíamos pensando desde una dimensión productiva, pensando en su condición de profesional competente, sino que lo hacíamos pensando en las responsabilidades que ha de asumir, las cuales requieren de cierto amor y pasión por lo que hacen, por los estudiantes, pero sobre todo por su materia (mundo). Decimos esto porque el maestro no puede presentarse imponiendo lo que él considera que es importante que uno aprenda (privando a los estudiantes de una oportunidad de formación), pero tampoco puede abandonar a los estudiantes a su destino: ha de ser capaz de poner algo encima de la mesa para que los estudiantes, mediante el estudio y la práctica, interactúen.

En este sentido hemos defendido la figura del maestro (en comparación al profesor), el cual encarna la virtud. A diferencia del profesor, no la conoce en el sentido de poder

definirla en palabras, por lo que, al no saber explicar como hace algo, acompaña a alguien en la experiencia. Esta es su misión pedagógica, la cual ha sido domesticada, pero ante ello lo que ha de hacer es otorgar autoridad a lo que coloca sobre la mesa, seguir alejado del tiempo productivo y entregado a lo que le apasiona, para tratar de generar interés, de ser un referente. Ahora bien, el poner algo encima de la mesa no debe contemplarse como la facilitación de un aprendizaje, entendiéndose el maestro como un simple medio de transmisión. Es su palabra la piedra de toque que permite que se dé un desvelamiento, la toma de conciencia personal en el acoplamiento del individuo con el mundo. Así pues, su ejercicio no debe contemplarse tanto como una transmisión de contenidos de conocimiento, sino de despertar una conciencia que se ignora a sí misma mediante la transmisión del conocimiento como objeto erótico, el cual deriva en una experiencia de formación (sin deseo de saber no hay aprendizaje singular).

Con todo esto, la relación entre el maestro y el alumno empieza con el diálogo, no con la imposición, una relación en la cual el maestro asume la responsabilidad por el espíritu de los alumnos, actuando como mediador en el descubrimiento del yo, en la llamada al ser, pero sin una imagen prefijada de cómo debe ser ese “yo”, sin imponer su idea ni dominar. Es por ello que hemos hecho referencia al “maestro ignorante” frente al “maestro atontador”, aquel maestro que promueve la emancipación, que descubre que lo importante es conseguir despertar la voluntad de sus alumnos a la hora de emprender un proceso formativo, una verdadera experiencia de formación. Esta experiencia de la que hablamos requiere de un acompañamiento por parte del maestro, quien no podrá predecir el acontecimiento, pero si que, posicionándose en posición de igualdad con sus alumnos, dirigirá su atención por medio de la conversación, sin sometimiento, sin querer tener la razón, simplemente acompañándole. Es en la conversación cuando el alumno, al enfrentarse al otro, se enfrenta consigo mismo, se revela. Es por este motivo que, entendiendo que el fin de la enseñanza es conocerse a uno mismo a través de la confrontación con el mundo, al maestro hay que dejarle enseñar, que haga posible el encuentro, que emprenda un viaje al colocar algo encima de la mesa, pues será eso, lo que señala con el dedo, lo que, junto a un espacio de debate y confrontación, permita a los estudiantes liberarse a sí mismo. Es así como alguien vendrá al mundo.

Conclusiones

Iniciábamos este proceso partiendo de una suerte de inconformidad o descontento con la educación en la actualidad. Sin mucho conocimiento al respecto (todavía), se sospechaba que la educación estaba tomando un rumbo que se alejaba de lo que uno entendía que debía ser la educación, siguiendo una especie de lógica económica, en lugar de la pedagógica, e imponiéndose la enseñanza de conocimientos técnicos (lo que luego hemos definido como útiles o productivos) sobre los de carácter humanista.

Una vez habiendo dado por finalizado el proceso (aunque, en el fondo, se trata de un proceso sin fin: siempre seguiremos pensando y repensando sobre este tema), si nos atenemos a las cuestiones que nos planteábamos al emprender el proyecto, conviene remarcar una serie de aspectos:

En primer lugar, entendiendo que el discurso marca la manera en que se desarrolla la praxis, en nuestro caso el desarrollo de la educación, se considera que el lenguaje del aprendizaje supone un problema al redefinir la idea del aprender y del aprendiz (y de la persona educada). El aprendizaje se presenta como un producto de consumo que los profesores ofrecen a los alumnos, estableciéndose una relación propia de la transacción económica. Esta comercialización de la educación responde a una vocación instrumental impuesta por la canonización de la vida activa y la lógica de la vida desnuda, pues, en esta sociedad de laborantes, el aprendizaje, al naturalizarse, se ha convertido en una herramienta para la supervivencia que nadie puede cuestionar. Contemplándose el aprendizaje como un medio para sobrevivir, el sujeto educado se presenta como un laborante, una persona que se mueve por la funcionalidad y que se adapta al orden establecido.

No es extraño, entonces, que en la enseñanza se empiece a hablar de materias útiles e inútiles o que las instituciones educativas se contemplen como meras proveedoras de títulos, pues hemos visto como se ha dado una domesticación de la educación, de la escuela y del profesor, convirtiéndose en proveedores de títulos al servicio de la sociedad, asumiendo responsabilidades que no le corresponden y adaptando a los estudiantes al orden social establecido. Esta misma domesticación la vive el sujeto educado, convertido en esclavo de sus necesidades, unas necesidades que abastece el profesor y la escuela de manera placentera y atractiva como consecuencia del totalitarismo blando en el que vivimos. Es este mismo totalitarismo blando el que restringe la imaginación y el deseo de

un orden diferente, permitiendo que uno se centre en el abastecimiento de sus propias necesidades sin pararse a pensar en aquello que hace.

En la actualidad nos encontramos con que, desbordados nuestra actividad, cada vez encontramos menos espacios para pararnos a pensar. Nos encontramos con una ausencia permanente de cualquier atisbo de reflexión y cuestionamiento, pues, entendiéndose la contemplación como poco productiva, el laborante no “pierde” el tiempo en cuestionarse nada de lo que aprende, solo piensa en términos de utilidad. En este sentido, el aprendiz en ningún momento requiere del uso reflexivo ni del espíritu crítico, sólo ha de adaptarse al modelo o ideal de sujeto educado, un sujeto cualificado que ha adquirido competencias que le ayudarán a sobrevivir y que estará buscando constantemente la adquisición de nuevas competencias para seguir adaptado.

Podemos concluir, pues, que el tiempo del aprendizaje se convierte en un tiempo esclavo, contemplándose el aprendizaje como un proceso de adaptación y acomodación al entorno, orientándose las instituciones y las actividades educativas a garantizar la supervivencia. Se elimina así la posibilidad de que cada uno pueda desarrollarse su personalidad libremente, la idea de una educación como experiencia formativa, pues el aprendiz en ningún momento tiene la posibilidad de venir al mundo como único, ni de formarse como alguien singular, estando sometido y esclavizado por su instinto de supervivencia.

En segundo lugar, frente a esta concepción de la educación como proceso de producción en la que uno no tiene la oportunidad de encontrar aquello que quiere aprender (imponiéndose la urgencia de la supervivencia), hemos contemplado la posibilidad de recuperar un lenguaje diferente al anterior, pensar una idea de educación diferente. Por medio de una reinención del lenguaje de la educación, hemos recuperado lo que podríamos llamar la esencia de éste. Recuperando tradiciones como *Paideia* y *Bildung* (gracias a una suerte de pedagogía hermenéutica centrada en la interpretación), encontramos que el sentido de la educación se encuentra en la libre formación de los sujetos como seres únicos y singulares, en el desarrollo armónico de las capacidades humanas de cada uno. Esto implica que la responsabilidad de la educación se encuentra en la manera en que uno puede desarrollar su personalidad y formarse libremente (sin perseguir un modelo definido), lo cual implica que debemos preocuparnos por crear espacios de convivencia, con personas completamente diferentes, en los cuales uno pueda relacionarse y dialogar, actos que exigen que uno esté presente, reflexione y participe, acciones con las que puede darse una interrupción del ser de un ser, donde puede darse

un acontecimiento. Es en estos espacios donde uno tiene la oportunidad de ser alguien, donde el aprendiz se encuentra a sí mismo, en la convivencia y trato con el otro.

Todos hemos vivido, en algún momento, algún tipo de acontecimiento que nos ha cambiado, pero parece que éstos cada vez tienen menos espacio. Por eso es importante que se recupere una idea de educación como un encuentro con uno mismo y con el mundo. Aunque parezca raro, encontramos que la educación no debe pensar tanto en un aprendizaje como algo a adquirir para adaptarse, sino más bien como una respuesta o un impacto que, por mucho que se organice, es impredecible. Es por esto que entendemos que la relación educativa, en algunos casos, puede entenderse como una relación violenta, ya que hablamos de una especie de revelación, de un segundo nacimiento, algo doloroso pero esencial para revelarnos como alguien singular. Hablar de educación, entonces, significa hablar un desplazamiento.

Finalmente, al recuperar un discurso alternativo que defiende la idea de educación como experiencia formativa (dialógica y reflexiva), observamos que, aunque la escuela siempre se ha ido poniendo al servicio de la sociedad (de sus propósitos), su verdadera razón de ser tiene que ver con el ofrecimiento de un tiempo y un espacio libres.

Hemos visto como desde sus orígenes la escuela cuenta con un potencial profundamente renovador al ofrecer un tiempo y un espacio alejados de las condiciones familiares y sociales de los estudiantes, un tiempo suspendido que permite el igual acceso de todos a una experiencia formativa, liberando a los alumnos de sus condiciones y propósitos. Es así como se les abre la posibilidad de vivir una experiencia formativa, por medio de un encuentro con el mundo, con las materias que derivan de él, en el que se intenta despertar su interés y atención, ya que, a partir de este interés, por medio del enfrentamiento y diálogo con alguien o algo, es como el alumno suspende su “yo” y corre el riesgo de que aparezca uno nuevo. Es en la confrontación cuando el “yo” se encuentra en proceso de formación, por lo que el papel de la escuela es un papel de apertura al mundo que invita a los estudiantes a pensar y a estar atentos para que puedan escuchar lo que les dice el mundo y responder a él.

Esta concepción de la escuela como espacio y tiempo de convivencia y comunicación en suspensión, imprescindible en tiempos de *vida activa*, requiere de una idea del profesor como maestro, alejado un poco de su condición de profesional competente y más centrado en el amor y la pasión que éste tiene por lo que hace, por su materia y, por lo tanto, por

sus alumnos. Partiendo de la idea de maestro que encarna la virtud, siendo un acompañante durante una enseñanza, entendemos que la verdadera misión pedagógica de los docentes, en un proceso formativo, es poner algo encima de la mesa con lo que los estudiantes puedan interactuar por medio del estudio y la práctica. Será la pasión por lo que pone sobre la mesa, por su materia, como conseguirá despertar el interés y que se dé un desvelamiento, un despertar de una conciencia que se ignoraba a sí misma.

La relación entre el maestro y el alumno, de esta manera, es una relación basada en el diálogo y en la responsabilidad mutua. Una responsabilidad por el espíritu del alumno, por su “yo” en formación, siendo el maestro un mediador en el descubrimiento de ese “yo”, sin una imagen prefijada o ideal, un emancipador que acompaña a sus estudiantes en la experiencia formativa y dirige su atención hacia el mundo por medio de la conversación, sin sometimiento. Es así como el alumno se enfrenta al otro, al mundo y, al mismo tiempo, consigo mismo, lo que le permite liberarse y venir el mundo.

Conviene cerrar recordando que en ningún momento nuestro propósito ha sido extraer una especie de conclusiones definitivas, ni extraer una especie de ley universal sobre cómo debe ser la educación. Tan sólo se ha planteado un discurso alternativo, una nueva (o renovación de una vieja) mirada que, rompiendo con el discurso homogéneo, invite a la reflexión y conciencie a la gente de que otra educación es posible. Es importante que, en el futuro, sigamos haciendo este tipo de ejercicios. De no ser así, el discurso del *learning* nos llevará a enterrar la idea de educación entendida como libre desarrollo de cada uno. De seguir así, acabaremos con una sociedad totalmente homogénea en la que las personas habrán perdido aquello que permite a cada uno ser quien es: su capacidad reflexiva y crítica. Por eso, ante este riesgo, es necesario recuperar un lenguaje de la educación como experiencia formativa, como acontecimiento e interrupción del ser de un ser, y que la escuela y el maestro recuperen su esencia, no como una llamada a su preservación, sino como la única forma de escapar del ritmo actual, de ofrecer un tiempo y espacio libre, y, sobre todo, de abrir el mundo a los estudiantes.

Bibliografía

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2016a). Friedrich Nietzsche: sobre la educación. Una consideración Intempestiva. *Teoría de la Educación*, 28(2), 113-138.

Bárcena, F. (2016b). *En busca de una educación perdida*. Argentina: Homo Sapiens.

Bárcena, F. (2016c). Educación y mundo común. Consideraciones intempestivas en torno a una fórmula. *Telondefondo*, 24, 268-292.

Bernal, A. y Velásquez, M. (1989). *Técnicas de investigación educativa. Procedimientos auxiliares*. Sevilla: Alfar.

Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Biesta, G. (2012a). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5-20.

Biesta, G. (2012b). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.

Biesta, G. (2014). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13-19.

Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

D'Hoest, F. (2016). *El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

European Union (1995). *White Paper on Education and Training: towards the learning society*. Bruselas: UE

- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Florez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y pedagogía*, 19(47), 165-173.
- García Farrero, J. (2013). *Caminar i pedagogía en la modernitat: una aproximació fenomenològica i hermenèutica* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Gaviria, J.L. (2015). Filosofía de la educación e investigación empírica: ¿Prioridad o paridad? Una respuesta a Gil Cantero y Reyero, *Revista Española de Pedagogía*, 262, 499-518.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2014). La prioridad de la filosofía de la educación sobre las disciplinas empíricas en la investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 72, 263-279.
- Gil Cantero, F. y Reyero, D. (2015). Lo real, lo actual, lo empírico... y la esperanza en lo posible. Sobre regularidades y sentidos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 73, 519-524.
- Gusdorf, G. (1973). *¿Para que los profesores?* Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 35-45.
- Igelmo, J. (2012). De la pedagogía crítica a la crítica de la pedagogía. Las instituciones educativas modernas en el contexto de la web 2.0. En R. Díaz y J. Freire (Ed.) *Educación expandida* (pp.185-206). Disponible en http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Igelmo, J. y Laudo, X. (2017). Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI. *Educación XXI*, 20(1), 37-56.
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Méjico: Planeta.

- Jaeger, W. (1990). *Los ideales de la cultura griega*. Madrid: FCE.
- Jarvis, P. (2007). The Learning Society. En P. Jarvis. *Globalisation, lifelong learning and the learning society* (pp.96-121). Abingdon: Routledge.
- Larrosa, J. (2011). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (ed.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Laudo, X. (2010). *La pedagogía líquida: fuentes contextuales y doctrinales* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Laudo, X. (2013). Educación y emancipación: de la experiencia de Jacotot a la expectativa de Rancière. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 21, 65-87.
- Laudo, X. (2016a). Filosofía oriental i educació: el mestre líquid-conversador. *Perspectiva escolar*, 387, 66-67.
- Laudo, X. (2016b). L'alba de la conversa i l'ocàs de les explicacions. *Perspectiva escolar*, 385, 65-66.
- Laudo, X. (2016c). Pedagogia líquida: quelcom al cim de la taula i a navegar. *Perspectiva escolar*, 386, 70-71.
- Martínez, M. y Buxarrais, M.R. (1992). La investigación en Teoría de la Educación. *Teoría de la educación*, 9, 21-39.
- Mantovani, J. (1985). *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Masschelein, J. (2001). The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 1-20.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia Social*, 17, 27-38.

OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD Publishing.

Ossenbach, G. (2002a): Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo Occidental. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (ed.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp.21-43). Madrid: UNED.

Ossenbach, G. (2002b): Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (ed.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)* (pp.141-162). Madrid: UNED.

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. El acantilado.

Puelles, M, de (2002). Estado y educación: una relación histórica. En A. Ruiz (coord.), *La escuela pública. El papel del Estado en la educación* (pp.17-48). Madrid: Biblioteca Nueva.

Puelles, M. de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione: per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Barral.

Rodriguez Morena, S. (2016). Una aproximación a la Bildung desde una perspectiva hermenéutica. *Fermentario*, 1(10), 1-21.

Sala Rose, R. (2007). *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*. Barcelona: Alba Editorial.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

Touriñan, J.M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, 48, 377-410.

Tröhler, D. (2013). Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 127-140. Granada: Universidad de Granada.

UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Vilanou, C. (2001). De la 'Bildung' a la pedagogía hermenéutica. *Ars Brevis*, (7), 255-279.

Vilanou, C. (2004). Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer). En H. Casanova y C. Lozano, *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. (pp. 43-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vilanou, C. (2007). Quan la 'Bildung' esdevé 'Kultur': Consideracions sobre el 'Sonderweg' alemany. *Temps d'Educació*, 33, 291-304.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.