

**El legado educativo
de los filósofos
contemporáneos**

*De Arendt a Rancière
pasando por Badiou,
Bauman, Benjamin,
Deleuze, Derrida
y Laclau*

* * * * *

*Juan Sáez Carreras
(Coordinador)*

Colección Linterna Pedagógica, 9

Directores de la colección: *Juan Sáez Carreras* y *José García Molina*

© *Los autores*, 2017

© De esta edición:

Nau Llibres

Periodista Badia 10. 46010 València

Tel.: 96 360 33 36

Fax: 96 332 55 82

E-mail: nau@naullibres.com

web: www.naullibres.com

Diseño de cubierta y maquetación:

Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres

Ilustración de la cubierta:

Pablo Navarro

ISBNs Nau Llibres

ISBN_papel: 978-84-16926-46-6

Depósito Legal: V-3448-2017

ISBN_ePub: 978-84-16926-47-3

ISBN_mobi: 978-84-16926-48-0

ISBN_PDF: 978-84-16926-49-7

Impresión: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.



Índice

Los participantes en el libro	9
Presentación	17
1. ¿Por qué la filosofía habría de ocuparse de la educación?	21
<i>Juan Sáez Carreras</i>	
1. ¿Filosofía de la educación o filosofía y educación?	22
2. La filosofía y el filosofar	27
3. Aclarar el campo de la investigación educativa	29
4. Algunas otras razones para potenciar el filosofar con la educación: recobrar la apuesta del saber por el saber.....	32
2. Hannah Arendt. Educación, natividad y responsabilidad por el mundo	35
<i>Ángel Prior Olmos</i>	
1. Dimensiones educativas en el pensamiento de Arendt.....	35
2. La educación ante la crisis y los peligros de la modernidad..	36
2.1. De “Reflections on Little Rock” a “The Crisis in Education”.-	
2.2. La noción de crisis de la educación y su contexto.-	
2.3. Educación, crisis de autoridad y responsabilidad.-	
2.4. Crítica de la pedagogía moderna.-	
2.5. La obra de Arendt como legado educativo	
3. Sugerencias para la reflexión	56
4. Bibliografía sobre Arendt y la educación.....	57
4.1. Textos básicos de Arendt relacionados con la problemática de la educación.-	
4.2. Estudios sobre Hannah Arendt relacionados con la problemática de la educación.-	
4.3. Otros textos y estudios	
3. Alain Badiou. La educación y la posibilidad de lo nuevo	65
<i>José Enrique Ema</i>	
1. Introducción	65
2. Acontecimiento, verdad y sujeto. Los pilares de un edificio teórico	67
3. Educación: a distancia de la verdad, como subjetivación y como pensamiento	71

3.1. La educación como subjetivación: punto por punto y con deseo.- 3.2. La educación como pensamiento	
4. Concluir: la igualdad y la educación dividida.....	81
5. Bibliografía.....	84
4. Zygmunt Bauman	87
<i>Marta Venceslao</i>	
1. Preámbulo	87
2. ¿Por qué Bauman?.....	88
3. Primer nudo. Reconfiguración de la relación con el saber y devaluación de las figuras que lo encarnan.....	90
4. Segundo nudo. Desplazamiento del saber por las competencias y la información.....	93
5. Tercer nudo. Educar sin promesa	96
6. A modo de cierre... ..	98
7. Bibliografía.....	100
5. Walter Benjamin. Marxismo y pedagogía	103
<i>Luís Ballester Brage y Antoni J. Colom Cañellas</i>	
1. Introducción	103
2. El proyecto de reforma del materialismo histórico.....	105
3. Su propuesta pedagógica.....	112
4. Significantes y significación	123
5. Bibliografía.....	124
6. Deleuze y la educación	127
<i>Juan Sáez Carreras</i>	
1. ¿Por qué Deleuze en educación?.....	127
2. La idea de rizoma en educación.....	130
3. Por una educación menor.....	138
3.1. Deslocalizar o desterritorializar la lengua.- 3.2. La educación menor y el potencial del aula.- 3.3. El profesor en el aula rizomática	
4. Por una educación del cuerpo y no solo intelección.....	145
5. La relación educativa: devenires, líneas de fuga y deseo.....	147
5.1. El pensamiento educativo debe ser relacional.- 5.2. Deseo, devenir, educación.- 5.3. Las líneas de fuga en la escuela rizomática	
6. Bibliografía.....	152

7. Derrida. La noción de don en la relación educativa..... 155

José García Molina

1. Contextualización. Escenario y objetivos..... 155
2. La lógica ilógica del don..... 158
3. ¿Qué es lo que dona el don?..... 160
4. La relación entre don y tiempo..... 164
5. La relación educativa: deseo, tiempo y don 168
 - 5.1. El deseo de narrar y enseñar el mundo.- 5.2. Dar la palabra: dar el tiempo
6. Para seguir pensando el don y la educación..... 175
7. Bibliografía..... 178

8. Laclau y la educación en América Latina: apropiaciones y debates de un legado..... 181

Rosa Nidia Buenfil Burgos

1. Introducción 181
2. La huella de Laclau en la formación y los márgenes del conocimiento sobre lo educativo..... 185
3. Implicaciones teóricas en la pedagogía del legado de Laclau..... 188
4. Apropiaciones de la perspectiva laclauniana en la investigación sobre lo educativo 191
5. Tejido de ideas sobre la apropiación del horizonte de APD en la Investigación Educativa. A modo de conclusión 196
6. Bibliografía..... 199

9. Jacques Rancière y la educación sin explicaciones: Una apología de la conversación..... 203

Xavier Laudo Castillo

1. Introducción 203
2. ¿Son necesarias las explicaciones? De cómo Rancière nos invita a leer al maestro Jacotot 204
3. ¿Atontas camellos o emancipas niños? De cómo un educador puede convocar otro reparto de lo sensible 207
 - 3.1. ¿Otro reparto de lo sensible?.- 3.2. ¿Se atonta explicando?.- 3.3. Se emancipa conversando?
4. Conversemos: ¿Y tú qué piensas? ¿Tú qué harás? De cómo hacer nuestro propio proyecto en educación 218
5. Bibliografía..... 221

Dedicado a Antoni Petrus Rotger, catedrático de Pedagogía Social, del que recuerdo su espíritu comprensivo, su altura de miras y su especial estilo.

Juan Sáez Carreras
Coordinador

“La ausencia de pensamiento es un huésped inquietante que se insinúa hoy en día por todo el mundo”

(M. Heidegger).

Los participantes en el libro

JUAN SÁEZ CARRERAS

Es licenciado en Filosofía y Doctor en Ciencias de la Educación. Su Tesis de Licenciatura en Filosofía la realizó sobre Nietzsche, y la Tesis Doctoral en Pedagogía sobre E. Mounier. Fue Catedrático Interino de Filosofía de la Educación y, actualmente, Catedrático de Pedagogía Social y Coordinador del Equipo de Investigación *Intervención Socioeducativa* por la Universidad de Murcia. Es autor de *La profesionalización de los educadores sociales* (Dykinson, 2003), *Pedagogía Social. Pensar la educación Social como profesión* (Alianza, 2006, junto a García Molina), *Pedagogía Social y Educación Social* (Pearson, 2007), *Educación y aprendizaje de las personas mayores* (Dykinson, 2003), *Metáforas del educador* (Nau Llibres, 2011), con varios artículos sobre políticas y exclusión social y educativa en el libro coordinado por García Molina *Exclusiones* (UOC, 2013), así como coordinador y autor de los dos volúmenes dedicados a *Pensadores de ayer para problemas de hoy* (Nau Llibres, 2013-2014), de *La dialéctica de los conceptos en educación* (Nau Llibres, 2015) y de otros varios libros y artículos de fundamentación de las Ciencias Sociales y temáticas epistemológicas, políticas, pedagógicas y sociales. En esta dirección merece la pena destacar los 3 volúmenes de artículos dedicados a los

diversos estudios sobre profesiones que llevan a cabo especialistas en las diferentes profesiones: un proyecto ambicioso sobre *Profesiones, Profesionalismo, Profesionalización* publicados en Editum (Murcia, 2015-2016). Es director de varios proyectos de investigación relacionados con la profesionalización de las profesiones y de los profesionales, las relaciones intergeneracionales, la relación entre literatura, cine y educación y sobre la educación de personas mayores. Dirige el Máster sobre *Exclusión-Inclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas* que se imparte en la Facultad de Educación en la Universidad de Murcia.

LLUÍS BALLESTER BRAGE

Es profesor titular de Métodos de Investigación Educativa en el área de Teoría de la Educación. Doctor en Filosofía y en Sociología, así como diplomado en Trabajo Social, desarrolla su labor docente en la Universidad de las Islas Baleares, en donde ha sido Director del ICE y Director de la Oficina de Evaluación. Es asimismo director del Máster sobre *Intervención socioeducativa sobre Menores y Familia*. Ha trabajado además en el Ayuntamiento de Palma, en Cáritas y en el Consell de Mallorca, siendo responsable del Departamento de Planificación y Estudios del área de Bienestar Social y Sanidad. Sus campos de investigación se centran en las competencias y la prevención familiar, la sociología de la juventud y sus necesidades, la prostitución femenina y los métodos de investigación. Es miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), y co-director, junto con la profesora Carmen Orte, de los cursos de *Especialista Universitario sobre Prevención y Abordaje del Conflicto Juvenil*, coordinando, junto con el profesor Josep Lluís Oliver, la evaluación del *Programa sobre Pobreza Infantil y Familiar* de La Caixa para las Islas Baleares. En la temática propia de este libro ha publicado, junto con el profesor A. J. Colom diversos artículos en la *Revista de Filosofía* y de *Teoría de la Educación*, así como los libros *Walter Benjamin. Filosofía y Pedagogía* (Barcelona, 2015) y *Educazione e Narrazione Critica della Modernità in Walter Benjamin* (Ferrara, 2016).

ROSA NIDIA BUENFIL BURGOS

Es *PhD in Government: Ideology and Discourse Analysis* por la Universidad Essex, Gran Bretaña (1990); investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y profesora en la UNAM. Ha sido Fellow del Centre for Theoretical Studies (Essex) y del Department of Curriculum and Instruction (Madison-Wisconsin).

Sus líneas de interés se centran en el análisis político de políticas educativas del siglo XX y XXI (modernización, globalización, migración) y en los debates teóricos contemporáneos (postmodernidad, globalización, territorialización, cosmopolitismo). Entre ambas se cuentan 7 libros de autor más 5 editados y alrededor de 125 artículos y capítulos publicados en México, Argentina, Gran Bretaña, Estados Unidos, Bélgica, entre otros. Entre sus principales publicaciones, bien como autora, bien como coordinadora, se encuentran: *Argumentación y poder: la mística de la revolución mexicana rectificadas*. (Plaza y Valdés, 2004); *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. (BAE-LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co., 2011); *En los márgenes de la educación. México a fines del milenio*. (Plaza y Valdés y Seminario de Análisis de Discurso Educativo, 2000); *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. (Plaza y Valdés y Seminario de Análisis de Discurso Educativo, 2002); *Discursos Educativos, Identidades y Formación Profesional*. Plaza y Valdés-PAPDI, 2011); *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, (Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2012), y tiene en prensa *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*. (Plaza y Valdés), que coordina junto con Z. Navarrete.

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS

Es miembro académico de la Academia Nacional de Cataluña y catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, de donde ha sido director de departamento, instituyendo los estudios de Ciencias de la Educación, director del ICE y decano de la Facultad de Educación. Sus líneas de investigación

se centran en la epistemología pedagógica, la historia y el pensamiento contemporáneo de la educación y la educación social no formal. Asesor del Ministerio de Educación en cuestiones de evaluación, forma parte de los consejos de redacción de 20 revistas especializadas tanto nacionales como extranjeras, así como de la editorial Armand Colin de París. Ha sido biografiado en el *International who's who in education*, de la Universidad de Cambridge (U.K); también ha sido profesor invitado por distintas Universidades americanas y europeas y colaborador de la UNESCO y de la OEI. En la temática propia de este libro ha publicado, junto con el profesor L. Ballester, diversos artículos en la *Revista de Filosofía* y en *Teoría de la Educación*, así como los libros *Walter Benjamin. Filosofía y Pedagogía* (Barcelona, 2015) y *Educazione e Narrazione Critica della Modernità in Walter Benjamin* (Ferrara, 2016).

JOSÉ ENRIQUE EMA LÓPEZ

Psicólogo Social, Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, es profesor en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Castilla-La Mancha en Talavera de la Reina en el Grado de Educación Social. Se dedica a investigar sobre lo político y las transformaciones de la subjetividad contemporánea desde la intersección imposible entre las ciencias sociales, el psicoanálisis y la filosofía.

En la actualidad participa en los proyectos de investigación: “Gobierno de sí y políticas de la subjetividad en el contexto de la crisis de la racionalidad neoliberal”, del Departamento de Filosofía de la Universidad de Zaragoza, y “Theorising Transnational Populist Politics”, de la British Academy. Entre sus publicaciones más recientes cabe destacar: González, Ana Cecilia y Ema, José Enrique (2017). ¿Del “alma bella” al “cuerpo feo”? Un análisis materialista de la subjetividad política. *Athenea Digital*, 17(1), 231-248. h p://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1797; Ema, José Enrique (2014). Apunte sobre psicoanálisis y política. De la impotencia a la imposibilidad. *Constelaciones*, 5(5), 387-393; Ema, José Enrique (2013). Lacan y la política emancipatoria. En Esteban, Manuel y Sáez, Juan. *Pensadores de ayer para problemas de hoy*. Valencia: NauLlibres, 99-126.

JOSÉ GARCÍA MOLINA

Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (2002) y Máster en Filosofía por la Universidad de Murcia (2009). Trabajó como educador social en Centros Residenciales de Protección a la Infancia entre 1989 y 1998, momento en que se incorporó como docente a la Universidad de Castilla-La Mancha, donde es Profesor Titular de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Ha realizado estancias docentes y de investigación en universidades españolas (Murcia, Vigo y Barcelona) y extranjeras: UQUÀM (Montreal, Canadá), FLACSO (Buenos Aires, Argentina), CENFORES (Montevideo, Uruguay), Paris X Nanterre y París V Descartes (Francia).

Investiga sobre las praxis y los procesos de profesionalización de los educadores sociales. Entre sus publicaciones cabe destacar los libros *Dar (la) Palabra* (Gedisa, 2003); *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Alianza, 2006, junto a Juan Sáez), *Cartografías pedagógicas para educadores sociales* (UOC, 2012). Ha coordinado textos colectivos como: *De Nuevo, La Educación Social* (Dykinson, 2003); *Multiculturalidad y Educación* (Alianza, 2005; junto a Tomás Fernández); *Exclusión social/exclusión educativa* (Diálogos, 2005); *Metáforas del educador* (Nau Llibres, 2011) y *Pensar, mirar, exponerse. Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud* (Nau Llibres, 2012).

XAVIER LAUDO CASTILLO

Es Licenciado en Pedagogía (2003) y Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad de Barcelona (2010), actualmente es profesor en la Universidad de Valencia y anteriormente lo ha sido de la Universidad de Barcelona, la Universitat de Girona y la Universitat Oberta de Catalunya. Ha sido investigador contratado en el Internet Interdisciplinary Institute, el Instituto Municipal de Educación de Barcelona y la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales del Institut d'Estudis Catalans. Ha publicado más de treinta artículos sobre educación, entre ellos: *'Educational discourse in Spain during the early-Franco regime (1936-1943): Toward a genealogy of*

doctrine and concepts' (Paedagogica Historica, 2015), '*Taoism and Education: Water and Wu-Wei as pedagogic inspirations*' (Education Letter, 2016) y '*Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI*' (Educación XXI, 2017). Ha dirigido el proyecto «Enseñar y aprender en la universidad del siglo XXI: Paradigmas y concepciones profundas de profesores y estudiantes», cuyo primer fruto ha sido el libro *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos* (Universitat de Barcelona, 2017)

ÁNGEL PRIOR OLMOS

Es Catedrático de Filosofía en la Universidad de Murcia. Ha publicado, entre otros títulos, como autor: *Axiología de la Modernidad. Ensayos sobre Ágnes Heller* (Cátedra, 2002), *El problema de la libertad en el pensamiento de Marx* (Biblioteca Nueva, 2004), *Voluntad y responsabilidad en Hannah Arendt* (Biblioteca Nueva, 2009); y como editor: *Nuevos métodos en ciencias humanas* (Anthropos, 2002), *Estado, hombre y gusto estético en la crisis de la Ilustración* (Biblioteca Valenciana, 2003), *Experiencia totalitaria, resistencia y testimonio de Bonhoeffer a Kertész* (Editum, 2015). Ha coeditado junto con Ágnes Heller, *Los dos pilares de la ética moderna. Diálogos con Ágnes Heller* (Libros del Innombrable, 2008), y con Ángel Rivero, *Filosofía, historia y política en Ágnes Heller y Hannah Arendt* (Editum, 2015).

MARTA VENCESLAO PUEYO

Es Doctora en Antropología por la Universitat de Barcelona y la Universidad Autónoma Metropolitana de México e investigadora en el Grup de Recerca sobre Exclusió i Controls Socials (GRECS) de la Universitat de Barcelona. Actualmente, es profesora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona y del Máster Universitario *Estudios avanzados sobre Exclusión Social*. Ha publicado artículos en revistas especializadas y colaborado en libros

colectivos alrededor de temáticas propias de la educación social y el fenómeno de la exclusión, entre los que destacan “Centros educativos de justicia juvenil: la producción institucional del ‘joven delincuente’ en *Dejadnos crecer. Niños y niñas en centros tutelados* (Virus, 2014); “Somatizaciones del internamiento reeducativo” en *Relatos de educación social* (Editorial UOC, 2014); “Principales teorías de la desviación social” en *Exclusiones. Discursos, políticas, profesiones*. (Editorial UOC, 2013) o “Pedagogía correccional” en *Mirar, pensar, exponerse* (Nau Llibres, 2012).

| Presentación

No creo que exagere, ni que extrañe a quienes tienen una información más o menos extensa e intensa de la temática que nuclea el libro que presento, cuando afirmo que la educación es un territorio desgastado, en España, por leyes, políticas, datos, debates, informes, regulaciones y normas, exceso de argumentos, prescripciones de diversa índole y toda la parafernalia de buenas e interesadas opiniones sobre lo que es y debe hacerse con ella en sus cuándo, dónde, cómo y para qué en la escuela y en el aula...; a las que se suman, como es sabido, otras múltiples cuestiones que han acabado por generar una verdadera ceremonia de la confusión, cargada de retórica fácil y complaciente para agradar a oídos que declaran su obvia necesidad de conocer en qué consiste y cómo jugar, vital y profesionalmente, en esa geografía de saberes. Cierta pesimismo por esta situación se puede constatar sin demasiado esfuerzo. Y no solo en ámbitos en los que existen motivaciones, sobre todo personales, por acceder a satisfacer esa necesidad observando que no llega a materializarse, sino también, es probable que con más intensidad, en aquellos espacios profesionales cuyo centro de atención

se orienta al estudio y la recreación de la educación en las aulas. Desgraciadamente, en las universidades no podemos presumir, en general de haber logrado despejar buena parte de esas confusiones ni tampoco haber respondido a todo ese cúmulo de carencias y déficits que los implicados estudiosos de la educación dicen identificar en las investigaciones sobre ella.

No sería inoportuno explorar la naturaleza de ese tipo de investigación, tan en alza hoy en día en las facultades de educación, impulsada por algunas comunidades disciplinares que se han arrogado el (falso) papel de que ellas son los que hacen ciencia (¡qué ciencia!) porque sus búsquedas tienen esa dimensión cuantitativa y, por ende, objetiva (¡con la educación!), siguiendo el espíritu de una agencia –por cierto empezando a ser contestada por cabezas menos ciegas y serviles y atentas, antes a la producción de conocimientos reales en nuestras llamadas ciencias sociales, que al logro de informaciones residuales, por mucho que estas sean en alta medida premiadas con el galón de JCR– que dice representar el verdadero paradigma de lo que significa hacer investigación seria y rigurosa en la universidad. Una vanidad que tiene a su favor el haber sido designada desde estancias políticas y administrativas, ser coreada por profesores, incluido rectores y otros altos cargos de gobierno universitario a los que les interesaba poner en marcha estos mecanismos de poder, y ser ejecutada por estos y aquellos que han encontrado, en este trabajo de evaluación y dominio de las prácticas de colegas en sus facultades, diversas vías de promoción y estabilidad académica.

Este libro no tiene tantas pretensiones “investigadoras”, y mucho menos entendidas estas desde la perspectiva institucional. Sus objetivos son más elementales. Reúne la escritura de algunos colegas de diferentes facultades españolas, sean cuales sean los ámbitos de conocimiento en los que se mueven, normalmente profesores de filosofía y educación, tratando de escrutar el potencial pedagógico y educativo que la obra de algunos filósofos considerados contemporáneos encierra –no tanto por las fechas en que escribieron, aunque este criterio juegue–, para pensar nuestro presente y reflexionar sobre nuestro tiempo educativo. Más particularmente, se les pidió a cada uno de los colaboradores del texto

1 | ¿Por qué la filosofía habría de ocuparse de la educación?

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

Es fácil reconocer que la pregunta que da título a este capítulo es de compleja respuesta, y desde luego no está en el ánimo del coordinador tratar de responderla en todo lo que ella comporta y, mucho menos, como introducción a este libro. Y, si el lector muestra cierto interés y mínima paciencia, despejará con cierta rapidez que la formula no es tan petulante ni tan ingenua como para adentrarse en territorios cuyos recorridos exigen prepararse para superar todas las dificultades que tal caminar supone, entre las más evidentes las cuestiones de espacio y tiempo, si se pretende ser responsable. Pero la interrogación está ahí y no solo por razones retóricas. Algo perseguimos. Me atrevo a declarar, pues, que este capítulo no está orientado por motivaciones ensayísticas exhaustivas y son más bien intenciones aproximadoras al binomio filosofía y educación las que me guían, en la medida en que, como impulsor del libro con semejante temática, me he sentido obligado, o si se quiere convocado, no sé si inútilmente, quizás equivocado, a decir algo sobre esta relación. Con todo, para no postergar excesivamente el espíritu o las intenciones que animan este breve capítulo introductorio, trataré de aclarar el objetivo de estas elementales palabras de entrada, precisando lo que no es o no pretende ser.

1. ¿FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN O FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN?

El libro no pretende ser un tratado de filosofía “de” la educación, materia con la que hace 40 años, prácticamente, inicié mi andadura universitaria en el Colegio Universitario de Castellón (hoy reconocida universidad Jaume I), adscrito a la universidad de Valencia en la que estaba contratado. Recién titulado en la carrera de Filosofía y Letras, siempre interpreté como una suerte de haber tenido la oportunidad, propiciada por quienes creyeron en mí, de que nada más finalizar mis estudios y de defender mi tesis de licenciatura con un trabajo sobre F. Nietzsche, pudiera entrar a ser docente de la universidad de Valencia con asignaturas como Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación e Historia de la Educación. De aquellos años, de motivación y fe por el conocimiento y su papel en la formación de los futuros educadores, de aquellos tiempos de calientes debates y enfrentamientos por la concepción que en los diversos departamentos se mantenía de los planes de estudios, en general y, en particular de determinadas disciplinas, quedan en mi haber dos libros vinculados a esa materia: *Enmanuel Mounier. Una filosofía de la educación* (1981) y, en colaboración con el prematuramente desaparecido Antonio Cervera, *Filosofía de la Educación* (I) (1982), primer volumen de una serie de dos o tres que teníamos en proyecto los dos autores. Los dos fueron publicados por la editorial Nau Llibres (plataforma de difusión del conocimiento que impulsaba valientemente el tan querido por los universitarios, Leopoldo, espíritu heredado por su familia, con Concha y Pablo, al mando actualmente) en las fechas referenciadas.

El dedicado a la obra de Mounier fue el resultado en gran parte de mi tesis doctoral, orientada y guiada por el querido y también desaparecido Ricardo Marín Ibáñez, trabajo que abordé con ilusión y que se convirtió en una sorpresa al haber podido dedicarme con absoluta libertad a confrontar el pensamiento del personalista francés (si se juega con las etiquetas, recuerdo que Alfonso Carlos Comín, su introductor en España, llegó a decir que si Mounier no hubiera fallecido tan pronto sería comunista) con filósofos de histórico renombre, a los que él dedicó algunos de sus libros,

2 | Hannah Arendt. Educación, natividad y responsabilidad por el mundo

Ángel Prior Olmos

Universidad de Murcia

1. DIMENSIONES EDUCATIVAS EN EL PENSAMIENTO DE ARENDT

La obra de Hannah Arendt tiene relevancia para el problema de la educación en un doble sentido: primero, por su escrito “The crisis in Education”, publicado en 1958, que se ha convertido en uno de los ensayos más citados entre los interesados en el problema, pudiéndose recopilar decenas de artículos y libros en cada uno de los principales idiomas del mundo académico relevante que se acercan a su interpretación. En segundo lugar, por la dimensión educativa que tiene en su conjunto. Hay un elemento de aviso y legado testimonial, que se transmite en la persistencia de su elaboración con el hecho del Holocausto, tanto un claro ‘Esto no debió suceder’, como ‘Esto puede volver a ocurrir’, por lo que es preciso comprender qué ha acaecido, y dejar espacio a nuevas formas de acción y de comprensión.

En efecto, la experiencia totalitaria supone un acontecimiento, con toda la carga que esta noción tiene para la autora, revela una nueva situación social, que no puede pensarse en una relación

lineal con el pasado y pone en cuestión todo el conjunto de categorías precedentes. Es pues un momento inédito que arroja luz, produce una revelación de experiencias y una renovación de categorías o de sus usos, y plantea un reto a nivel de acción para los ciudadanos, por la ruptura de la tradición que el acontecimiento totalitario ha conllevado. La aportación de Arendt se despliega así como búsqueda y rescate de las categorías vinculadas a esa nueva forma de acción: natividad, acción intersubjetiva y responsabilidad, muy especialmente.

2. LA EDUCACIÓN ANTE LA CRISIS Y LOS PELIGROS DE LA MODERNIDAD

2.1. De “Reflections on Little Rock” a “The Crisis in Education”

El artículo “The Crisis in Education” fue publicado en *Partisan Review* en otoño de 1958¹. Ese mismo año, la autora publica dos ensayos que, más adelante, formarán parte del libro *Between Past and Future*: “The Modern Concept of History” (Arendt, 1958) y “What was Authority?” (Arendt, 1959a). Pertenece pues a un momento especialmente creativo en su trayectoria, como es el que tiene lugar en esa década de los años 50, entre la publicación de *Los orígenes del totalitarismo* (1951) y *La condición humana* (de ese mismo año, 1958), como obras más emblemáticas. Si prolongamos un poco más el periodo, incluiremos *Between Past and Future*, en 1961, y *On revolution*, en 1962, volúmenes preparados en los años posteriores a *Los orígenes del totalitarismo*. Estas tres obras, publicadas por Arendt entre 1958 y 1962, en realidad son el resultado de su proyecto sobre “Los elementos totalitarios del marxismo”, planteado como un complemento de *The Origins of totalitarianism*, que finalmente no llegó a culminar. Pero, además de esos volúmenes, dejó manuscritos sin publicar, como *Karl Marx y el*

1 H. El artículo fue incluido en *Between Past and Future: six exercises in Political Thought* en 1961, edición revisada con otros dos ensayos en 1968. Nosotros seguimos la traducción de Ana Poljak de esta última, “La crisis de la educación” (en siglas, CE, y así citaremos directamente en el texto).

3 | Alain Badiou. La educación y la posibilidad de lo nuevo

José Enrique Ema

Universidad de Castilla-La Mancha

Tenemos que explicar completamente la posibilidad de algo nuevo en un mundo viejo

Alain Badiou. *Lógicas de los Mundos.*

1. INTRODUCCIÓN

La ideología dominante de nuestro tiempo afirma que todo es posible, que el mundo es un escenario de iguales posibilidades para todos y que, si uno, o una, se esfuerza lo suficiente, podrá conseguir lo que se proponga. Lo vemos en las películas, en la publicidad, en los discursos políticos de los poderosos y en los libros de autoayuda. Sin embargo, declarar que todo es posible puede funcionar paradójicamente como la forma más eficaz de hacer que nada cambie y que todo siga igual. Si todo es posible, lo que ya está ocurriendo es lo único que podía ocurrir. Otra cosa no es ni pensable, es imposible. De este modo, el truco del “todo es posible” funciona en la práctica para sostener que “nada es posible”; nada que no reproduzca lo que ya hay. No puede ser de otro modo, tenemos que aceptarlo y resignarnos.

Toda la obra del filósofo francés Alain Badiou puede leerse como un colosal esfuerzo teórico por enfrentarse a esta ideología pensando cómo y por qué las cosas pueden cambiar, cómo puede haber novedad, cómo es posible vivir de otro modo más allá de las posibilidades encerradas en la situación. Y esta no es una cuestión sencilla. Quienes se han dedicado a pensarla han incurrido con frecuencia en alguna suerte de idealismo. O bien las condiciones para el cambio ya estaban dadas de antemano en la situación, de manera que el cambio no cambiaría nada porque haría emerger lo que ya estaba escrito, por ejemplo, mediante su actualización consciente por parte de los actores revolucionarios (Bosteels, 2010). O bien lo nuevo proviene de algo absolutamente extraño a la situación, por ejemplo, algún agente que pareciera no tener que ver nada con el mundo real y que intervendría desde fuera de él como si fuera un extraterrestre o un dios que provocase un milagro inesperado. Pensemos en los enfoques liberales que consideran a los individuos como actores omnipotentes que pueden conseguirlo y cambiarlo todo solo con su genio creativo particular (como se recuerda muchas veces nombrando a Bill Gates o Steve Jobs). Ambas posiciones son idealistas porque presuponen una entidad ideal, ya completa y cerrada, bien dentro del mundo (por ejemplo, las leyes de la historia) o bien fuera de él (un sujeto completamente autónomo). La apuesta de Badiou, sin embargo, consiste en pensar el cambio desde una perspectiva no idealista, sin totalización, sin leyes que se vayan a realizar definitivamente o sin la intervención de un dios milagroso.

Y por esto Badiou es un pensador interesante para nuestro tiempo y también para la educación: porque, desde una perspectiva situada, aterrizada en el mundo real (es decir, materialista), abre la posibilidad de que el mundo pueda cambiar. Durante los años 60 se mantuvo atento (además de a sus maestros Louis Althusser y, antes, Jean-Paul Sartre) a las enseñanzas de Jacques Lacan para sostener la idea de un sujeto que no es un mero títere de las estructuras sociales, históricas o inconscientes. Aunque dependiente de ellas, el sujeto puede evitar convertirlas en un destino inmodificable en su vida. Los acontecimientos de Mayo del 68 marcaron su pensamiento, para mostrar en sus años posteriores que, frente al contexto relativista que se empezaba a hacer

4 | Zygmunt Bauman

Marta Venceslao
Universidad de Barcelona

I. PREÁMBULO

Sociólogo y filósofo de origen polaco, Zygmunt Bauman ha abarcado en su polifacético trabajo ensayístico numerosos objetos de estudio, entre los que podrían destacarse aquellos dedicados a la nueva pobreza, las clases sociales, los movimientos obreros o la llamada globalización. Pero, sin duda, su obra más divulgada, y por la que es particularmente conocido, nos remite a la conceptualización de la posmodernidad, acuñada bajo la afamada expresión *modernidad líquida* (Bauman, 2006). Tras la publicación de *Modernidad líquida* en el año 2000, es cuando menos sorprendente la profusión ensayística-editorial de lo líquido por parte del autor: *Amor líquido* (2005), *Arte líquido* (2007), *Tiempos líquidos* (2013b), *Vida líquida* (2013c), *educación líquida...*), acaso corriendo el riesgo de restarle fuerza –y rigor– al análisis.

A través de la metáfora de la fluidez, Bauman topografía los atributos de la sociedad capitalista y da cuenta del agotamiento de las premisas de la modernidad como referentes que permitían hacer legible el mundo. La modernidad líquida que presenta nuestro autor se caracteriza por la volatilidad y el cambio ins-

tantáneo; aparece como figura de la transformación constante y de lo transitorio, de la desregulación y la liberalización de los mercados. Al mismo tiempo, la imagen de la liquefacción intenta evidenciar una realidad fluida y sin anclajes, marcada por la precariedad de los vínculos humanos, en la que los sujetos y sus relaciones aparecen subsumidas en las corrientes de un consumo imperioso.

Por otro lado, Bauman afirma con acierto que el desmantelamiento de los sistemas de protección y seguridad que habían acompañado la modernidad sólida nos arrojan a un tiempo sin certezas en el cual se exige a los individuos fragmentación y flexibilidad, sustantivos que, es preciso señalar, nos remiten a los eufemismos contemporáneos del ya en desuso término de *explotación*. En el mundo líquido, se debe estar siempre dispuesto a abandonar compromisos y lealtades. La solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de las relaciones duraderas, se interpretan no solo como una amenaza (Bauman, 2007: 28), sino también como un obstáculo que hay que apartar enérgicamente del camino (ibídem: 37). Hoy parecería que nada está destinado a perdurar.

2. ¿POR QUÉ BAUMAN?

En lo que respecta a la elección, podría decirse que nuestro autor aporta elementos sustanciales para pensar el papel de la educación en un mundo que ya no cuenta con las certezas y los anclajes que acompañaron la *primera modernidad* –por utilizar la expresión de Ulrich Beck (1998)–. En este sentido, el punto medular para Bauman residiría en que es la propia esencia de la idea de educación tal como estaba concebida a lo largo de la modernidad la que ha quedado en entredicho. Los elementos constitutivos de la pedagogía tradicional han sido trastocados y, con ellos, se ha transformado el concepto mismo de educación. Bauman aborda exclusivamente la cuestión educativa en *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2007b), un opúsculo en el cual da cuenta de las transformaciones de la relación entre cultura y educación en el marco de la modernidad líquida, y en el libro *Sobre la educación*

5 | Walter Benjamin. Marxismo y pedagogía

Luís Ballester Brage

y Antoni J. Colom Cañellas

Universidad de las Islas Baleares

1. INTRODUCCIÓN

Walter Benjamin (Berlín 1892 - Port Bou 1940) es necesario en nuestro tiempo; su obra lo mantiene entre nosotros como un contemporáneo más, ya que interesa e intriga. No solo aporta ideas, sino que nos reclama esfuerzos para comprender su pensamiento, en cierta medida dificultoso y, sobre todo, diferente, pero cuando se consigue penetrarlo nos entendemos mejor a nosotros mismos y a nuestro tiempo porque su abstracción casi siempre está en función de la realidad. En ello reside su valor. Walter Benjamin es uno de los grandes autores de la cultura occidental europea, inquieto y crítico con la sociedad en la que habita. Es además uno de los pocos intelectuales completamente independientes del pensamiento europeo moderno, cuyos intereses intelectuales abarcan desde el siglo XVIII hasta bien entrado el XX.

Benjamin fue ante todo un brillante ensayista y crítico literario, pero no tiene una gran obra de referencia, una obra singular que determine y defina su pensamiento. En él no encontramos síntesis alguna; al contrario, es un pensador que desparrama sus ideas en un amplio y disperso abanico de artículos, notas de trabajo, narracio-

nes, etc. A todo ello debe sumarse su evolución ideológico-filosófica, que desde el idealismo de su juventud (Ballester y Colom: 2011) lo condujo pocos años después a integrarse en la órbita del marxismo, punto este donde queremos centrar nuestra reflexión.

Se trata también de un pensador fragmentario y de gran abstracción, excepcionalmente preocupado por el mundo, que desarrolla una filosofía que parece congelarse en el desierto de lo etéreo, y que vemos cómo se transforma, de forma constante, en representaciones de la realidad, (Ballester y Colom: 2013). Sin duda, la tensión entre pensamiento abstracto y análisis de la realidad reclamada por el materialismo histórico es resuelta de forma original por Benjamin.

Es difícil discernir cuándo Walter Benjamin abandonó el idealismo de su juventud para iniciarse en el pensamiento marxista. Obviamente, cambios de tal significación no se producen de un día para otro, por lo que la única consideración que cabe realizar es ver las influencias más significativas que coadyuvieron a tal tránsito. En este sentido, destacaríamos los siguientes acontecimientos.

Después de algunas dudas, su desacuerdo con la primera Gran Guerra lo lleva, tras licenciarse en Munich y recién casado, a exiliarse a Berna, en donde culminaría sus estudios de doctorado. Su tesis se centrará en la crítica en el período del romanticismo alemán, estudio aún de corte idealista, en el que llega a afirmar que el crítico no solo concluye y mejora la obra, sino que de alguna forma y por ello mismo la aproxima al *Absoluto* (Benjamin, 1988a). A pesar de ello, esta estancia en Suiza supondrá un momento articulante en su pensamiento; es en este período cuando conoce, por vivir en la misma ciudad, a George Lukács, que desde 1918 estaba afiliado al partido comunista húngaro, y a Ernest Bloch, cuyo marxismo se haría patente a partir de 1920.

Una segunda circunstancia la encontramos a raíz de la situación económica en que se encontraba Alemania tras perder la primera Guerra Mundial, con una inflación descomunal y una crisis que inundó de precariedad a múltiples familias. Todo ello a buen seguro le haría reflexionar sobre algunas de las tesis discutidas en Suiza con Lukács y Bloch (cuya amistad siguió cultivando en Alemania), y profundizar así en el fracaso de los valores y de la

organización social impuesta por la clase dirigente. También cabe decir que en tal contexto, en 1923 leyó *Historia y conciencia de clase* de G. Lukács (1969), cuya influencia fue decisiva para el cambio ideológico de Benjamin y también, en gran parte, para formular sus nuevas tesis sobre la educación.

Será en 1924, estando en Capri preparando su acceso a la *venia docendi* universitaria, cuando conozca a Asja (Asía, en castellano) Lacis, joven letona nacida en Riga, directora de teatro (llegó a colaborar con B. Brech), revolucionaria comunista que vivía en Moscú. De su relación afectiva surgirá, ahora sí, un Walter Benjamin marxista que sin embargo, marcará algunas diferencias con el régimen comunista tras su viaje a la capital soviética en donde vivió por espacio de dos meses –principios de diciembre de 1926 a finales de enero de 1927 (Benjamin, 1988b).

A partir de aquí, Benjamín cambiará de registro ideológico, formulando ahora una concepción cultural y humanística de la pedagogía próxima a las tesis marxistas, si bien en estos nuevos escritos no encontramos ninguna sistematización ni menos aún una monografía sobre educación; sin embargo, Benjamin sabrá aunar la crítica a la educación de su tiempo con sus esquemas teóricos, ya que tratará el problema de la educación contextualizado en la relación de la sociedad con la cultura. Efectivamente, para él la pedagogía es *cultura colectiva*, por lo que su propuesta pedagógica tendrá como objetivo el logro de la conciencia de clase, siguiendo en este sentido la obra de Lukács ya citada. La pedagogía en Benjamín será a partir de ahora crítica cultural e instrumento de transformación social.

2. EL PROYECTO DE REFORMA DEL MATERIALISMO HISTÓRICO

La cuestión marxista en la obra de Benjamin nos aporta claros y sombras que son difíciles de dilucidar. A pesar de la defensa que realiza de Marx, ofrece a cambio algunas desviaciones importantes de la teoría marxista que lo marginan de tal escuela. Tanto es así que consideramos que Benjamin no es un pensador marxista,

ni tan siquiera un marxista heterodoxo. Hannah Arendt (1980), buena conocedora de su obra, dice que Benjamin es probablemente el más peculiar marxista que haya existido, y considera que una gran parte de sus escritos están muy alejados del marxismo. Su materialismo histórico es realmente muy particular y no merecería atención si no fuera visto desde la perspectiva del conjunto de su obra. No se puede olvidar que hay pensadores relevantes –Terry Eagleton (1998) o Michael Löwy (2002)– que en este sentido solo prestan atención a la obra de Benjamin como inspirador para la política de izquierdas, siempre considerándolo en su contexto histórico. Leszek Kolakowski (1983: 334) afirma por su parte que “su obra no es importante como contribución a la historia del desarrollo del marxismo: de todos los escritores conocidos de la Escuela de Frankfurt, fue el menos conectado al movimiento marxista.”. Más adelante, el mismo autor nos especifica que “parece haber intentado unir el materialismo histórico a su propia teoría de la cultura, que no tenía nada que ver con el marxismo y que había elaborado de antemano.” (ibíden: 338). En cualquier caso, su trabajo no pasará a la historia del pensamiento marxista.

Entre 1934 y 1937, Benjamin preparó, con la desgana que imponen los trabajos literarios por encargo, el ensayo “Eduard Fuchs, el coleccionista y el historiador” (2009a) Fuchs fue un historiador de izquierda extremadamente heterodoxo para los marxistas: lo demuestra su historia social de la mujer, aparecida en 1909 bajo el título *La mujer en la caricatura* (1930). Es en este ensayo en el que Benjamin expone su más detallada opinión sobre el materialismo histórico. Cuando Benjamin diferencia el historicismo del materialismo histórico, o sea, el método que expone el pasado como una “imagen eterna” del que “expone la experiencia” del pasado, llega a la siguiente conclusión: “la tarea del materialismo histórico es llevar a cabo con la historia la experiencia que es originaria para cada presente. El materialismo histórico se dirige a una consciencia del presente que hace saltar por los aires el supuesto continuo de la historia.” (2009a: 72). Ese revivir lo comprendido no es otra cosa que tomar con las manos las horas vividas, tal como lo hace el gran coleccionista, para darles la vida verdadera de la tradición. Pero al mantener esta tesis Benjamin no se aleja de lo que creía tan esencialmente lejano: confluir en la fuente de la tradición idealista alemana.

6 | Deleuze y la educación

Juan Sáez Carreras
Universidad de Murcia

1. ¿POR QUÉ DELEUZE EN EDUCACIÓN?

No extraña que a un buen número de los teóricos o filósofos de la educación (valga la distinción en un contexto como el español, que ha hecho importantes esfuerzos disciplinares en separar dichas expresiones) les parezca sorprendente que pueda vincularse, incluso después de poder constatarse la producción de una cada vez más importante bibliografía sobre el tema, al filósofo francés Gilles Deleuze con cuestiones relacionadas con la educación. Puede que esta sorpresa, sutil huída o ignorancia consciente, tenga mucho que ver con el hecho de que el autor de *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia* no sea un filósofo muy accesible (además de materialista, filósofo de la inmanencia, de lo real, pensador nómada poco o nada idealizador...), creador de una gramática conceptual que rompe con una tradición metafísica clásica, convocando, a quienes quieren entrar en ella, a entender una lógica que se aleja conscientemente de la tradición platónica, cristiana y otras filosofías transcendentales todavía imperantes en ciertos contextos de enseñanza académica. Sus conceptos sobre el hombre, el espacio, las relaciones, el tiempo, la política... distorsionan esos (aparentes) edificios sólidos dise-

ñados para formar, se dice con no poca retórica y muy buena actitud, al ciudadano integral (concepto este que siempre ha dado mucho juego a un amplio número de profesores universitarios o de otro nivel del sistema educativo, sin excluir a otras figuras implicadas directa o indirectamente en la educación, como inspectores, políticos, orientadores, directores..., sin saber, como es mi caso, qué es lo que realmente traduce).

En la misma banda de pensamiento, no existen muchas dificultades en aceptar que la obra de Deleuze da para mucho escribir y pensar en diversos territorios de acción humana, aunque haya discordancias del muy interesante pensador de la educación Walter Omar Kohan (2002: 124-125), quien reconoce no motivarle “retratar el pensamiento de Deleuze sobre cualquier aspecto”, ni tampoco analizar “las implicaciones educativas y pedagógicas del pensamiento de Deleuze”, o tomar algunas de sus ideas para “explorar su productividad en educación”. En cambio, a los que no estamos de acuerdo con el estatuto rígido y, por qué no decirlo, conservador que se le está concediendo (en el sentido amplio, como se verá) a la filosofía y teoría de la educación –sigo manteniendo las diferencias de expresión y, al parecer, de contenido para ambas materias administrativamente formando parte de planes de formación– en algunos círculos académicos empeñados en no cambiar ni renovarse, pero también en los que creemos que no se puede perder la oportunidad de pensar la educación a partir de algunas de sus categorías o de sus propuestas, sea cual sea la geografía de saberes en las que estas fueran hechas..., a nosotros, a mí en este caso, que alieno el deseo de que se supere el estancamiento en el que se han quedado obsoletas muchas de las materias que tienen que ver con la formación de actuales y futuros educadores (y no solo de estos profesionales), me parece pertinente servirme de Deleuze (él preferiría el término “robar” frente al de plagio o copia) para intentar dilucidar, en la medida de lo posible, si tal contribución a la renovación del discurso educativo, por muy menor que esta sea, pueda ser posible. Es una actitud que, cuanto menos, es compartida por toda una serie de autores inquietos que, como los que se referencian en nuestra bibliografía y algunos más, se han adentrado en su pensamiento y en sus ramificaciones.

Menos forzado a este respecto nos parece recordar la revisión fecunda y personal realizada por el propio pensador de la obra de los filósofos que recreó (o robó, por seguir empleando su terminología) a su modo y manera, las columnas de los edificios filosóficos construidos por Hume, Kant, Spinoza, Leibniz, Nietzsche, Bergson..., de la historia de la filosofía, por supuesto, salvando las prudentes y sensatas distancias que se nos presenta cuando uno utiliza este argumento, por muy humilde que se formule, como elemento legitimador de nuestra posterior tarea. Y si el pensamiento de Deleuze es, como muy bien apunta Kohan (2002: 124), “una fuerza vital en la filosofía contemporánea”, ¿cómo no aprovechar toda la potencialidad que ella encierra sabiendo que la filosofía ha ido abandonando posiciones esencialistas y trascendentales, ocupándose, como está haciendo desde hace algunos años, de territorios más concretos como la física, la matemática, la política, el derecho... y, por supuesto, la educación? Pensar la educación de otro modo, como repite una y otra vez Jodar (2007: 17-28) a partir de las propuestas de Foucault y Deleuze (o “entre uno y otro”, que Jodar, como Kohan, gusta decir), es una decisión que nos permite hoy disfrutar de una excelente obra que se distancia conscientemente, y por supuesto afortunadamente, del pensamiento convencional y dogmático pedagógico todavía imperante en algunas instituciones educativas españolas.

Este artículo no es nada ambicioso; todo lo contrario, pues sus metas son muy elementales. Tiene como objetivo dar cuenta de algunas de las ideas de Deleuze que encierran un potencial pedagógico. No es posible ocuparse de todas ellas (las ideas de pliegue, estratificación, rizoma, máquina abstracta, imagen dogmática, sujeto, líneas de fuga, devenir, cuerpo sin órganos...) dadas las limitaciones de esta colaboración (muchas de ellas ya abordadas por otras plumas), pero aquellas que seleccionamos están organizadas acudiendo al propio pensador y a quienes se han interesado por ellas, con el fin de “animar” a los deseosos de enriquecer su caja de herramientas pedagógicas y educativas a que se detengan con más atención en la letra y en la música ofrecida por nuestro pensador. La misión que nos damos, por tanto, no es la de construir el pensamiento educativo de Deleuze (en cuyas reflexiones intelectuales no anidaba tal intención, tiene razón Omar Kohan),

sería una impertinencia, pero cabe pensar en recrear algunas de sus nociones, a partir de él y con la colaboración de quienes han llevado a cabo algunos estudios realizados desde la pedagogía y la educación. Es cierto que la obra de Deleuze presenta una serie de características que hacen susceptible su utilización, pero hay un rasgo que nos parece fundamental a la hora de tomar decisiones para su recreación desde un punto de vista que no pensó: contra la tendencia conservadora de tachar de radicales a quienes quieren cambiar significativamente la educación por lo que está pasando –o no pasando– en las escuelas, culpándoles de denunciar y no ofrecer alternativas, Deleuze ofrece una sólida y coherente escritura para no solo cuestionar y denunciar, sino también –y esto es lo más importante, a nuestro juicio, hoy– ofrecer oportunidades para resistir, luchar, innovar, crear y proponer. El alma afirmativa, en suma, que connota y denota toda su filosofía.

2. LA IDEA DE RIZOMA EN EDUCACIÓN

Este término, que era bastante desconocido en nuestra cultura en general, y aún más en las diversas ciencias sociales, se ha convertido en un vocablo de uso cada vez más frecuente en el universo pedagógico. No en balde se suele hacer referencia a una pedagogía rizomática como expresión que convoca significantes relacionados con la horizontalidad. Como es sabido hoy, el rizoma es una noción botánica que remite a la estructura de algunas plantas que, como las hierbas, crecen horizontalmente. Tanto en *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia* (1985), como en su siguiente volumen, *Mil Mesetas* (2008), los dos escritos en colaboración con Guattari, Deleuze hace referencia al concepto utilizando el contraste: el árbol y el rizoma. Sobre el árbol escribe en sus famosos *Diálogos* (1980: 31):

Lo de los árboles no es ninguna metáfora, es una imagen del pensamiento, un funcionamiento, todo un aparato que se plantea en el pensamiento para obligarlo a ir por el buen camino y a producir las famosas ideas justas, en el árbol hay todo tipo de caracteres: hay un punto de origen, germen o centro; es una máquina binaria o principio de dicotomía con

7 | Derrida. La noción de don en la relación educativa

José García Molina

Universidad de Castilla-La Mancha

1. CONTEXTUALIZACIÓN. ESCENARIO Y OBJETIVOS

El cuestionamiento filosófico de Jacques Derrida atraviesa campos de saberes muy diversos: la estética y las artes, la filosofía del lenguaje, la fenomenología, la filosofía política, la filosofía del derecho, el psicoanálisis, la filosofía de la historia, la literatura, la semiótica... El filósofo supo sentar las bases de una serie de problemáticas tan relevantes y provocadoras que siguen siendo objeto de atención de teóricos asociados a diferentes áreas de conocimiento, indagación e investigación. La obra de Derrida, y particularmente algunos de sus términos no siempre exclusivamente conceptuales (no-conceptos o terminologías abiertas o, también, tituladas “indecidibles”, entendidas como “acontecimientos lingüísticos previos al concepto”, como el de diferencia, huella, espaciamento...), ofrecen una buena oportunidad para pensar la educación de una manera diferente a la “instalada”, en términos generales, por tradición y herencia en nuestra cultura occidental. Cada vez es más amplia la lista de autores y textos que asumen algunos de las nociones más reconocibles de Derrida: deconstrucción, otredad, don, presencia, diferencia, acontecimiento, tiempo, etc., llevando a cabo una

lectura pedagógica de las mismas. En estas líneas que vienen a continuación se aborda una de ellas –la idea de don– y algunas otras con las que esta se relaciona, pero son precisas aclaraciones previas para especificar cuáles son nuestros objetivos y, de paso, contextualizar el escenario discursivo en el que nos ubicamos, los puntos de vista que sostienen las palabras que aquí formulamos.

Comenzaremos por hacer una advertencia al lector. Lo que va a encontrarse en las siguientes páginas no es, en sentido estricto, una interpretación del pensamiento derridiano. Tampoco, siquiera, un intento de *aplicar* sus enseñanzas al campo de la reflexión pedagógica o de la acción educativa. Seguramente, el lector atento acabará descubriendo que se trata de una lectura sobre una lectura de Derrida o, si se prefiere, una escritura alrededor de un concepto (d) escrito por Derrida. Ello aporta una pista esencial para ubicar la lectura: lo que nos interesa en este texto es poder seguir pensando el concepto de don que el pensador francés nos regaló en su obra *Dar (el) tiempo*.

Para ofrecer esa lectura del don, Derrida se apoya en el clásico estudio de Marcel Mauss; de ahí que estas líneas representen una escritura acerca de una lectura-escritura de otra escritura que trataba sobre los dones. Diálogo imposible, en el que Mauss y Derrida parecen entrar en una inverosímil discusión, ya que el primero se interesa por una cierta práctica social y moral de la economía, una práctica económica que, según el antropólogo, antecede a la nuestra y en la que el *interés* debe ser entendido de forma diferente a la que frecuentamos en nuestros días. Mauss realiza un análisis de las lógicas que amparan una práctica social y económica (la del dar y el recibir) cuyos resultados sirven a unas finalidades de carácter eminentemente moral: recordar al hombre contemporáneo que:

Los pueblos, las clases, las familias, y los individuos podrán enriquecerse, pero sólo serán felices cuando sepan sentarse, como caballeros, en torno a la riqueza común. Es inútil buscar más lejos, el bien y la felicidad, pues descansa en esto, en la paz impuesta, en el trabajo acompasado, solitario y en común alternativamente, en la riqueza amasada y distribuida después en el mutuo respeto y en la recíproca generosidad que enseña la educación (Mauss, 1979: 262).

Toda una declaración de principios para invitar al hombre de su tiempo a salir de sí mismo para dar libre y obligatoriamente. El propio Derrida (1995: 50) percibe que el interés que guía la obra de Mauss es el de “pensar la racionalidad económica del crédito a partir del don y no al revés. El don sería originario; sería el verdadero productor de valor puesto que es valor de valores en sí mismo”. Esta dimensión ontológica del don cobrará especial relevancia cuando llevemos nuestros pensamientos hacia el campo de la educación.

Entre tanto, Derrida parece centrarse en un análisis conceptual, formal y lingüístico de las palabras don y tiempo, una lectura y un análisis que las arrastra hacia lo impensable y lo imposible. La imposible e inevitable relación entre don y tiempo como lo que rompe toda circularidad (del propio tiempo y de la economía) centran el interés del filósofo en un primer momento, para adentrarse luego en la triple e indisociable cuestión del *don*, la *excusa* y el *perdón*, tomando como punto de partida el relato *La moneda falsa*. En cualquier caso, nos equivocaríamos si quisiéramos ver un mero análisis semiótico del tema del don en Derrida, porque aquella intencionalidad que el filósofo enlaza al estudio de Mauss puede perfectamente serle aplicada a *Dar (el) tiempo*: “Un discurso sobre el don, un tratado sobre el don debe y no puede dejar de ser parte interesada o partido tomado en el campo que describe, analiza y define.” (Derrida, 1995: 66).

Es en esta clave en la que hay que entender que estamos ante trabajos diferentes sobre el don; pero también ante la posibilidad de hablar con y debatir sobre el don y lo dado. Estamos ante un compromiso con el don y con el dar y, por tanto, ante un acto de don ¿No es esto ya algo cercano al dar y apropiarse? ¿No es esto algo cercano al pago de cierto tipo de deuda con lo dicho, leído, escrito? Es ese punto exactamente el que nos interesa rescatar aquí. El dar y el recibir no van unidos –al menos no es condición necesaria– a una circularidad en la que lo que se da y se toma responde a la misma cosa o a un plazo único y previsto. La lógica del don, si la hay, y la locura del don, si aparece, tiene y provoca efectos. Queremos seguir pensando esos efectos en los campos del pensamiento y la acción educativa; queremos seguir hablando de ellos, comprometernos con la ilógica lógica del dar como elemen-

to nuclear de la condición humana. Y es que, como ya afirmaba en *Como no hablar*, para Derrida (1989a: 29) “el pensamiento del don abre el espacio en el que el ser y el tiempo se dan y se dejan pensar”. Y, con el lenguaje paradójico que caracteriza su escritura, escribe en otro texto:

Ahora bien, lo que “quiero” “hacer” aquí es aceptar el don, afirmarlo y reafirmarlo como lo que he recibido... El don “no es”, no se puede preguntar “qué es el don”, pero es con esa “condición” como habrá habido bajo ese nombre o bajo otro, un don. (Derrida, 1989b: 44).

A Derrida se le puede aplicar aquella afirmación que él mismo le aplicó a Heidegger al considerar que el autor de *Ser y tiempo* había dado “un nuevo impulso al pensamiento del ser como pensamiento del don y de lo que da que pensar.” (Derrida, 1989c: 83).

2. LA LÓGICA ILÓGICA DEL DON

Derrida (1995: 20-21) afirma que, para que haya algo similar a un don, parece indispensable –al menos en nuestra lengua corriente y nuestra lógica– una estructura ternaria en la que un sujeto o institución (instancia donadora) tiene *intención de dar* alguna cosa (sea un objeto material o un valor simbólico) a otro sujeto o institución (receptor del bien). Intención de dar, pero no de recibir. Esto último (pre)supone que alguien se desprende de *algo que le pertenece* para hacer propietario de ese bien a un receptor del que no se espera nada a cambio. No puede haber devolución, intercambio, contraprestación ni de bienes ni de gracias si se quiere pensar lo nuclear del dar como algo diferente al intercambio o la contraprestación de bienes. Sin embargo, para Derrida esta misma lógica, corriente y aplastante en su argumento, nos da a entender que las propias condiciones de posibilidad del don designan, simultáneamente, las condiciones de su imposibilidad, su aniquilación y/o destrucción.

Intentemos ampliar un poco más esta idea. Seguramente una clave para descifrar tan complejo asunto la encontremos en la siguiente afirmación:

8 | Laclau y la educación en América Latina: apropiaciones y debates de un legado

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Departamento de Investigaciones Educativas

Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

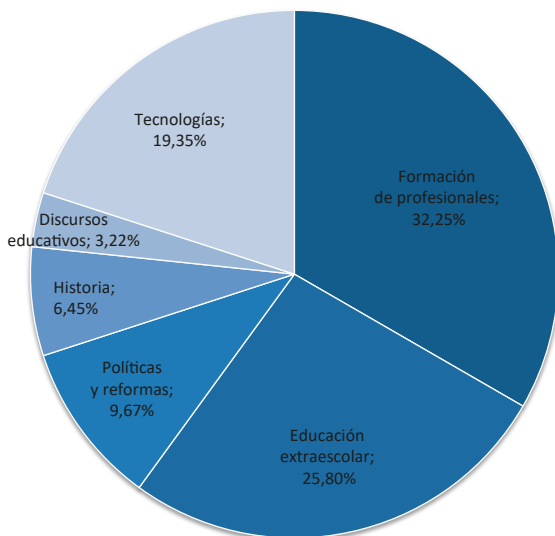
1. INTRODUCCIÓN

Escribir de Ernesto Laclau moviliza diversos planos de la subjetividad, al menos en mi caso. En mi mente estallan como fuegos artificiales recuerdos de mi infinita perplejidad las primeras veces que escuché o leí algunos de sus escritos; recuerdos de intensos debates en diversos espacios académicos, recuerdos de la fascinación que me producía su capacidad argumentativa. La experiencia de aprendizaje que ofreció es invaluable. Laclau es un autor cuya obra ha dejado una marca en las ciencias sociales del siglo XX. Algunos estarán de acuerdo, otros lo encontrarán refrescante, otros más están en franco desacuerdo político o epistemológico y otros más lo caracterizaron como un traidor político y casi repugnante en términos teóricos, pues debates los hubo de todo estilo, a lo largo de toda su trayectoria y en torno a diversos temas (Buenfil, 1998). Pocos lo ignoran o les es indiferente.

El aporte de Ernesto Laclau puede ser ubicado en el espacio de la interdisciplina (Richard, 2012), aunque también en disciplinas precisas. Su formación en la Universidad de Buenos Aires como

profesionistas, punks, mujeres), el análisis de conceptos y valores intensamente disputados, como la calidad educativa, la autonomía universitaria, la sociedad del conocimiento, el bachillerato o la noción de universidad en la prensa argentina, hasta ensayos de orden teórico, problematizando las nociones clásicas de educación como enseñanza y aprendizaje en el espacio escolar, poniendo en cuestión las nociones clásicas de discurso como la enunciación lingüística que se opone a la realidad.

Gráfico 1.
Tesis de posgrado en el DIE sustentadas en APD entre 1995-2013, por temática.



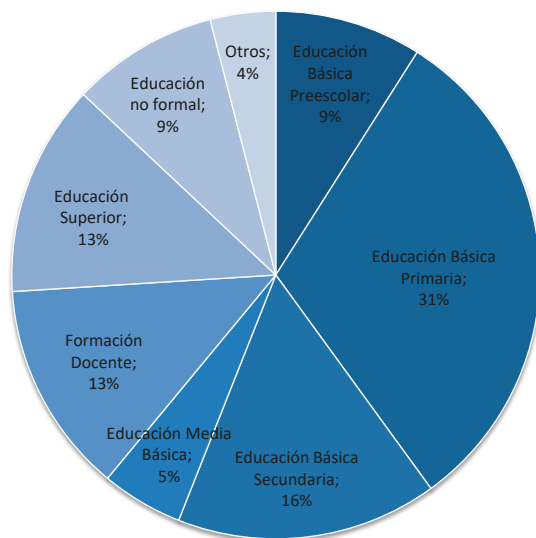
Elaborado por la autora con información proporcionada por Aleida García Aguirre de la Coordinación Académica y Esther Jiménez Zendejas, del DIE Cinvestav, distinguiendo temáticas.

También hay publicaciones que elaboran y ponen en juego recursos de intelección, lógicas que activamos, como la indecidibilidad o la tensión constitutiva; relaciones conceptuales que destacamos, paradojas, aporías, tensiones, entre otras. Y entre estos escritos también se encuentran elaboraciones de categorías

intermedias que ofrecen puentes entre la abstracción y universalidad de la teoría general y las particularidades ónticas del referente empírico, en un esfuerzo por evitar usos de la teoría que obturen, subalternicen o reduzcan la riqueza y especificidad de la realidad a los lineamientos de un concepto.

Un estudio valioso para los efectos de las huellas del APD en la investigación educativa lo constituye el de González Arenas (2014), quien rastrea las tesis de 16 generaciones de la Maestría de la Universidad Pedagógica Veracruzana, cuyo mapa curricular fue diseñado por Alicia de Alba en torno a esta perspectiva en la primera mitad de los años 90. El 62% de las tesis se inscribe en ella (gráfico 2) y abordan temas como currículum, reformas, métodos de enseñanza y gestión en Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación docente, Educación superior y Educación no formal.

Gráfico 2.
Proporción de tesis de Maestría en Educación de la UPV que recupera herramientas del APD, por nivel educativo.



Proporción de las tesis de la Maestría en Educación que recupera herramientas del A. P. D., por nivel educativo. González Arenas, Marcela (2015).

En este estudio se muestran, no solamente las frecuencias de tesis que recuperan el APD en sus tesis y las temáticas que abordan, sino también algunos testimonios sobre lo que tal recuperación significó en la investigación y escritura de las tesis.

En cuanto a las publicaciones de seminarios y programas interinstitucionales, cabe mencionar fundamentalmente las del Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE) y las del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI). SADE fue un programa interinstitucional que reunió académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y dos universidades argentinas, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional de Córdoba. Tuvo una vida efectiva de 1995 a 2003, y entre los integrantes había sociólogos, psicólogos, pedagogos, comunicólogos, un filósofo, un biólogo y una historiadora. En la serie de 9 libros que publicó este seminario, es significativa la impronta del horizonte teórico del APD en la mayoría de los capítulos.

El otro grupo interinstitucional, el PAPDI, que se constituyó en 2003 y sigue trabajando hasta la fecha, reúne académicos y estudiantes de posgrado de la UNAM, el Cinvestav, la Universidad Pedagógica Nacional (sedes Puebla y Estado de México), la UPV, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la Universidad Veracruzana, el Centro Interdisciplinario de Educación Tecnológica, la Universidad Iberoamericana en Tijuana y la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Entre las profesiones representadas se cuenta con sociólogos, pedagogos, comunicólogos e historiadores, y hasta la fecha lleva 7 libros publicados en una serie, algunos más en forma no seriada (y tres más, en dictaminación, formación y prensa respectivamente). Ilustraré la producción de este segundo programa con las siguientes cifras.

De un total de 295 productos derivados de investigaciones de posgrado e institucionales, se clasificaron:

1. Por género de publicación: 7 libros, 116 capítulos de libros, 38 tesis, 23 artículos, 78 memorias de Congresos Nacionales y 32 memorias de Congresos Internacionales.

9 | Jacques Rancière y la educación sin explicaciones: Una apología de la conversación

Xavier Laudo Castillo
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Juno es la diosa protectora de todos los inicios; por ello en la antigua Roma se la representaba a veces con ropa de guerra, para recordar que hay que vencer y ver morir algo viejo para dar lugar a algo nuevo. Así ocurre con la filosofía de Rancière, abre una posibilidad fascinante a los educadores: que acabemos con las viejas explicaciones y demos inicio a una nueva forma de educar. ¿Nos atreveremos?

¿Por qué deberíamos los educadores leer a Rancière? Mi respuesta: porque afirma que «la explicación es el mito de la pedagogía» (Rancière, 2003: 15) y es lo que impide la auténtica emancipación. Muchas pedagogías se llaman a sí mismas emancipadoras, pero, si la emancipación es que alguien deje de estar sometido al poder de otro y convertirse en independiente y libre (así lo sugiere su etimología latina, compuesta por *ex*: llevar afuera, separarse, sacar, y *mancipium*: lo que el padre de familia tenía cogido en su poder), en la mayoría de esas pedagogías el «emancipado» depende de una verdad o un conocimiento que es explicado y revelado

por el «emancipador», y según Rancière eso no emancipa porque perpetúa eternamente la lamentable lógica de la dependencia.

Tal vez lo que pueda resultar emancipador es un educador que proponga preguntas, preguntas de verdad, no de las que hacemos con la respuesta ya escondida en el bolsillo, sino de las que son preguntas sinceras y solo pueden encontrar alivio a través de la conversación. Por eso, si quieres, lector, toma este texto como una conversación en diferido, un lanzar preguntas para invitarnos a todos nosotros a hacer algo con ellas y seguir conversando, y no solo con nuestros «decires», sino también con nuestros «haceres».

2. ¿SON NECESARIAS LAS EXPLICACIONES? DE CÓMO RANCIÈRE NOS INVITA A LEER AL MAESTRO JACOTOT

Jacques Rancière ha rescatado del olvido pedagógico la experiencia de un profesor francés del siglo XIX al que nunca se le hizo demasiado caso, Joseph Jacotot, y lo ha puesto en el centro de la discusión filosófico-educativa. Este maestro y profesor se rebeló a principios del siglo XIX contra la que era una visión de la educación ampliamente compartida en su época: la educación del pueblo como el medio necesario al servicio de cualquier emancipación posible. Ese sentir general pudo verse también en España, por ejemplo, en el *Discurso Preliminar* a la Constitución de 1812, donde afirmaba Argüelles (1981: 125):

El Estado, no menos que de soldados que le defiendan necesita de ciudadanos que ilustren a la Nación y promuevan la felicidad con todo género de luces y conocimientos. Así que uno de los primeros cuidados que deben ocupar a los representantes de un pueblo grande y generoso es la educación pública. Ésta ha de ser general y uniforme [...], aparte de universal y gratuita.

Lo que ocurre es que esta educación siempre se hizo a través de un maestro que explicaba y daba el saber que poseía a aquellos que no lo tenían y lo necesitaban. Sin embargo, Jacotot había descubierto algo: para ser emancipado solo era menester reflexionar, sin explicaciones mediante, sobre la semejanza moral e intelectual

que existe entre todos los hombres... y demostrarlo poniéndolo en práctica. Hecho esto, ya un hombre estará emancipado, y él mismo ya podrá emancipar a cualquiera.

Repensando y reconstruyendo la experiencia de Jacotot, Rancière nos hace patente que la necesidad de explicaciones es una «evidencia ciega», y nos expone la posibilidad de invertir el sistema explicador que pretende remediar la supuesta incapacidad de los hombres de aprender por sí solos. Y es que las explicaciones son algo que, a fuerza de ser lo que siempre hemos hecho los educadores, ¡hemos llegado a creer que son imprescindibles! Fijaos, por favor, en estas palabras que nos dejó escritas Jacotot (2008: 290):

Yo había sido explicador toda mi vida, por consiguiente creía como todos mis colegas que las explicaciones, y sobre todo mis explicaciones, eran necesarias; ¡cuál fue mi sorpresa cuando vi que se podía prescindir de ellas! El hecho estaba bajo mis ojos, no me era posible ponerlo en duda. Tomé mi partido, y me decidí a no explicar nada para asegurarme hasta dónde podía ir el alumno de este modo, sin explicaciones. Un resultado que me sorprendió más allá de toda expresión fue ver a algunos pequeños extranjeros escribiendo como los escritores franceses, y por consiguiente, mejor que yo y que mis colegas los profesores explicadores.

Detengámonos un momento ¿Cómo empezó todo? En 1818 Jacotot se encontró con unos alumnos que hablaban flamenco y desconocían el francés. Jacotot no entendía su lengua ni ellos la de Jacotot, pero tenía que enseñarles francés. ¿Qué hizo? Simplemente les entregó una edición bilingüe del *Télémaque* de Fenelón y, con la ayuda de un intérprete, les pidió que fueran aprendiendo de memoria, progresivamente, frases, páginas, capítulos, ayudándose de la traducción de que disponían para comprender el significado. Tal que así: «*Calypso – Calypsonne – Calypso ne pouvait – Calypso ne pouvait [...] – Calypso ne pouvait se consoler du départ d’Ulysse*» (Buisson, 1911: 886). Luego les decía: «y ahora, conversemos sobre lo aprendido: ¿y tú, qué piensas?». Les hacía escribir redacciones y conversar sobre ello, y en pocas semanas escribían francés como literatos, mejor que la mayoría de profesores. Esta fue la primera experiencia sin explicaciones de Jacotot. Con este sencillo método

