

Por qué necesitamos
de ciencias
pedagógicas (como
ciencias del diseño)
Unas breves notas

101

Traducción

Martha Méndez Peña

Es claro que hoy, tanto en los discursos como en las políticas educativas, todo tiene que ver con el “aprendizaje”: se dice que “el aprendizaje es el nexo”, y como nos convertimos en una “sociedad de aprendizaje intensivo” debemos buscar maneras de maximizar las ganancias del aprendizaje e investigar cómo hacerlo de manera eficiente y efectiva (Miller, 2008, p. ii; véase también Miller, 2007). No es de extrañarse, por ejemplo, que la OECD ofrezca cada vez más “marcos” para influir en el “aprendizaje” orientados hacia la “efectividad educativa” (analizando “si insumos específicos tienen efectos positivos sobre los resultados”), la “eficiencia educativa” (es decir, cómo alcanzar “mejores resultados dada una serie de recursos” o “resultados comparables con menos recursos”) y la “suficiencia educativa” (considerando “las condiciones necesarias para ofrecer las posibilidades que puedan tener un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes”). Esto se puede resumir así: “La idea que subyace a estos conceptos es que los insumos [...] se usan en actividades educativas de manera que produzcan los resultados deseados en el individuo, la escuela y la comunidad” (Blackmore et ál., 2013, p. 4). Esta idea va de la mano del surgimiento de las llamadas “ciencias del aprendizaje”. Wikipedia, en su sitio en inglés, las define como:

[...] un campo interdisciplinar que trabaja para profundizar en la interpretación científica del aprendizaje y participar en el diseño y la implementación de innovaciones en el aprendizaje, y el mejoramiento de las metodologías de instrucción. La investigación acerca de la ciencia de aprendizaje tradicionalmente se enfoca en los fundamentos cognitivo-psicológicos, socio-psicológicos y culturales y psicológicos del aprendizaje humano, así como en el diseño de ambientes de aprendizaje. (https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences)

Esta descripción se confirma en los propósitos de la Sociedad Internacional de las Ciencias del Aprendizaje que se “dedica a la investigación empírica interdisciplinar del aprendizaje en contextos reales y a buscar maneras de facilitar el aprendizaje con y sin el uso de la tecnología” (<https://www.isls.org/>).

Sin embargo, hay muchas voces que critican este enfoque en el aprendizaje. No solo cuestionan la capitalización, instrumentalización o funcionalización implícitas del aprendizaje, sino también la necesidad e importancia de la noción misma de aprendizaje para la teoría y práctica de la educación (Biesta, 2006; Blacker, 2013; Simons & Masschelein, 2008a, 2008b). En este contexto, podemos encontrar la incitación a enfatizar de nuevo la importancia de la noción misma de educación y de enseñanza, pero

también se invita a reevaluar la noción de “estudio” (Lewis, 2013). Aunque simpatizo con estas voces críticas, en este breve ensayo quiero abordar este tema proponiendo una aproximación a la educación, el aprendizaje, el estudio y la enseñanza desde un punto de vista estrictamente *pedagógico*, lo que, como trataré de demostrar, quiere decir desde la perspectiva del diseño de la escuela. Quiero insistir en el nombre de ciencias “pedagógicas” porque creo que esta es una manera no solo de definir un “dominio” o apropiarse de una disciplina, sino también de resistirse al presente y su sistema de aprendizaje (en lugar de criticarlo y lamentarse por ello). Una manera de activar lo posible y de hacer un llamado al compromiso imaginativo en lugar de someterse a la definición o el estado de las cosas dados, aun si se trata de denunciarlo. Podría verse, de manera un poco ambigua, como parte de lo que Deleuze y Guattari denominan “pedagogía del concepto”, ya que quiero destacar el concepto de “pedagogía” en sí mismo, tratando de darle otro “sabor”, de crear un hábito (diferente) (Stengers, 2005, p. 162; véase también Peters, 2004).

Seguiré tres pasos. Primero, sugiero que la noción de “pedagógico” debe entenderse desde la figura del “pedagogo” y el nombre de “pedagogía”, no de “*paideia*”. Entonces quedará claro que lo pedagógico en esencia tiene que ver con la “escuela” (antes que con la enseñanza), y cómo lo hace. Segundo, se indicará que debemos entender la “escuela”, no como una institución sino como un tipo particular de arreglo entre tiempo-espacio-materia y como una forma específica de afrontar un desafío existencial, antropológico y societal. Por último, sugiero que hoy esta manera particular de asumir estos desafíos necesita quién la defiende. Defenderla no implica que debamos modernizarla o revocucionarla, sino re-inventarla, es decir, *re-diseñar* la escuela. En consecuencia, las ciencias pedagógicas se concebirán como ciencias de diseño (experimentales).

La pedagogía y el pedagogo

En contextos intelectuales, como el alemán¹, el polaco, el italiano o el español (incluida América Latina), encontramos términos como *Pädagogik* o *pedagogía* y a veces *ciencias pedagógicas*, que se refieren de manera general a las reflexiones sobre la educación en el sentido más amplio (que incluye, por ejemplo, la crianza de los niños). En el mundo anglosajón la expresión “ciencias pedagógicas” rara vez se usa en

1 Incluso en el contexto alemán es raro hallar *Pädagogische Wissenschaften* (Ciencia Pedagógica) pero sí *Erziehungswissenschaften* (Ciencia de la Educación) y *Pädagogik*.

el campo de la educación; lo mismo ocurre en los contextos académico (programas de investigación, revistas, libros, sociedades, congresos) y de programas de educación y capacitación (por ejemplo, el término no aparece en los sitios web donde las grandes universidades presentan sus estudios de pregrado y posgrado). En lugar de ello, encontramos “ciencias de la educación” o “ciencias de la instrucción”, además de “estudios curriculares” y, cada vez más, “ciencias del aprendizaje”. Pero, desde luego, encontramos la noción de “pedagogía”. En este caso, podemos estar de acuerdo con la observación del popular sitio *Wisegeek*, donde se lee:

[...] [1]a ciencia pedagógica es el estudio de los métodos de enseñanza y comprensión sistemática de la manera como la mente humana adquiere nueva información. Esto incluye elementos del maestro, el estudiante y el ambiente de aprendizaje en general, que influyen sobre el proceso de aprendizaje. Para no confundirnos con el estudio de la enseñanza de las asignaturas científicas, con el término ciencia pedagógica también se alude a la pedagogía o teoría de la instrucción. El foco de la ciencia pedagógica es la enseñanza de los niños en contextos educativos formales, pero también se puede aplicar a los adultos así como a los métodos informales de aprendizaje para todas las edades. (<http://www.wisegeek.com/what-is-pedagogical-science.htm>)

En lo que respecta a la noción de *pedagogía*, el *Diccionario Oxford* dice: “método o práctica de la enseñanza, especialmente como asignatura académica o concepto teórico”. Pero más importante aún, se refiere a las actividades de los maestros (de escuela).

No puedo hacer justicia en este texto a todas las diferencias y los matices en la designación del campo del pensamiento y las ciencias (en su sentido amplio) que se relacionan con la educación. No obstante, no me parece equivocado afirmar que en el uso de la noción de “pedagogía” (*pedagógico*, *Pädagogik*, *paidagogia*, *pedagógica*) hay, en términos generales, dos campos de referencia. La más importante parece ser la de enseñanza (e instrucción), y la segunda, más relacionada con los contextos alemán y español, tiene que ver con la noción de *Bildung* o “cultivo” (que remite al griego *paideia*). Desde luego, no tiene mucho sentido oponerse o criticar estos usos de la noción de “pedagogía” y demás. No es fácil regular el habla, pero pienso que hoy en día es importante tratar de darle otro sentido a esta noción, lo que podría ocurrir “solo usándola capa tras capa”². En

2 Tomando prestado el término de Ian Hacking también nos hemos referido a esta actividad como una “ontología creativa

consecuencia, rastrearé el origen de los términos *pedagógico* y *pedagogía* hasta el surgimiento del griego *paidagogos* (y *paidagogia*)³, lo que considero permite activar otra forma imaginativa de abordar el campo de la educación.

Una de las imágenes más antiguas que tenemos del *paidagogos* muestra con claridad que esta figura no se puede identificar directamente con la de maestro (véase la figura 1). En esta imagen vemos cómo los maestros confraternizan con los alumnos, mientras que el pedagogo (que por lo general sostiene un báculo) se sienta frente a uno de ellos.



Figura 1. Escena en la escuela. 480 AEC. Antikensammlung, Staatliche Museen, Berlín, Alemania. Fuente: Art Resource.

Esta distinción entre maestro y pedagogo se observa y enfatiza reiteradamente (por ejemplo Castle, 1961; Roberts & Steiner, 2010; por nombrar solo algunos). Sin embargo, parece que siempre cae de inmediato en el olvido, como se refleja en la identificación de la pedagogía con (el arte de) la enseñanza. Una vez más trataré de revivir la distinción, pero proponiendo que destaquemos dos elementos particulares relacionados con esta distinción: la relación con el público (hasta cierto punto de acuerdo

del presente educativo” (Simons & Masschelein, 2007). Hacking agrega: “Con nuevos nombres, empiezan a surgir nuevos objetos. Sin prisa. Solo con el uso, solo usándola capa tras capa” (cf. Hacking, 2002, p. 8). Se propone inventar nuevas palabras y conceptos, un nuevo lenguaje de la educación, que articule lo que está en juego. Por definición, se trata de un “acto creativo” de formar, inventar y fabricar conceptos nuevos, así como de introducir nuevas técnicas y prácticas para gobernarnos a nosotros mismos en el campo de la educación (cf. Deleuze & Guattari, 1994). Desde una perspectiva amplia, estos actos creativos se pueden relacionar con una “ética de la des-gubernamentalización” y pueden contribuir, para ser más exactos, a una “gubernamentalidad de la distancia ética” (cf. Gros, 2004, pp. 520-523).

3 *Paidagogia* (*paidagogeia*) era el nombre que se daba al espacio donde los pedagogos permanecían durante el momento de la enseñanza, así que no era el salón (el espacio) de los maestros (*didaskaleia*). (Véase Harten 1999, p. 20.)

con Roberts & Steiner 2010, y con Serres, 1999) y, especialmente, con la escuela (de acuerdo con Masschelein & Simons, 2014). Para decirlo sin tapujos ni matices: los maestros existen (pueden existir) sin el público y la escuela, los pedagogos se relacionan significativamente con ellos. El término *paidagogos* (παιδαγωγός) proviene de *παῖς* (*país*, genitivo *παιδός*, *paidos*), que significa “niño” y *ἄγω* (*ágō*) que significa “echar a andar” o “ponerse en marcha”. Así, literalmente, significa “guiar y acompañar al niño”. Esto se ha de entender en primer lugar en términos de un desplazamiento, es decir, de acompañar en el camino, y una de las “vías” más importantes era la de salir de casa hacia los lugares de ejercicio y estudio (la escuela, la palestra) (Harten, 1999, pp. 8-27). El espacio-tiempo en el cual se mueve y se encuentra el pedagogo es, principalmente, el espacio-tiempo intermedio entre el hogar y la escuela, el umbral de la escuela, entre bastidores y en la parte posterior de las aulas. El pedagogo guía, lo que a la vez suaviza, por así decirlo, la exposición del niño (al tiempo que se expone él mismo), pero también lo apoya y lo sostiene (ansioso y curioso) para que entre a la escuela. El pedagogo permanece en la escuela para cuidar de que siga siendo una escuela (y ese “amor” del maestro por el niño sigue siendo el apropiado, así que el niño sigue siendo un pupilo)⁴. De acuerdo con Roberts y Steiner “[...] el *paidagogos* derivaba su condición liminar de su posición para facilitar o entorpecer la autoridad democrática o de su lugar de siervo-líder que ocupaba el espacio pedagógico entre la privacidad del hogar y la institucionalidad de la escuela” (2010). Según entiendo, precisamente está para evitar que la “escuela” se convierta (solo) en una institución; por consiguiente, está protegiendo tanto a la escuela —para que esta siga siendo una escuela, es decir, una forma pedagógica, no un dispositivo político (estatal)— como al niño —de manera que siga siendo un “pupilo” y no se convierta en un “aprendiz” de algo predefinido, o un “discípulo” de una doctrina o enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, podemos sugerir que el pedagogo no solo se interesa en primer lugar por el “aprendizaje” propiamente dicho, sino con el aprendizaje escolar o el aprendizaje en el ambiente de la escuela, y esta preocupación siempre implica

4 Resulta sugerente recordar que en *Alcibiades*, Sócrates le aclara a este que el amor “pedagógico” adecuado hacia él no es el amor por su belleza, su cuerpo o su riqueza, sino por su “sí mismo”, es decir, por su alma. Es igualmente sugerente que el pedagogo (no Sócrates ni el pedagogo al que se refiere) es aquel que es más importante para el cuidado de sí —para usar la traducción de Foucault de *epimeleia heautou*— que el maestro, ya que tiene un acercamiento diferente al alumno (véase, por ejemplo, Castle, 1961, pp. 63-64).

abandonar el *oikos* y, por ello, tiene que ver con lo público. Por consiguiente, el pedagogo se relaciona fundamentalmente con un viaje al exterior, que consiste en abandonar el lugar de nacimiento (el latín *nasci* se asocia con la noción de “naturaleza”).

[...] el vientre materno, la sombra que produce la casa del padre y el paisaje de la [antigua] niñez. El viaje de los niños, que es el sentido manifiesto del griego *pedagogía*. [...] [se deja] seducir para participar en él. Seducir: llevar a otra parte. Separar de la llamada dirección natural. [...] *Desprenderse* necesariamente significa empezar un camino que toma un atajo que conduce a un lugar desconocido [...]. (Serres, 1997, p. 8)

Es un segundo nacimiento. Michel Serres continúa:

[...] [durante] este viaje con el otro hacia la alteridad [...] muchas cosas cambian. Debes amar la lengua que transforma al esclavo en su propio amo; y así, el viaje a la escuela misma; y eso transforma esta emigración en instrucción. El esclavo conoce lo externo, el exterior, la exclusión, sabe lo que es emigrar; más fuerte y adulto, se acerca un poco al niño más afortunado, y establece una *igualdad temporal* que hace posible la comunicación. [...] No hay enseñanza sin esta auto-procreación. Así, desde arriba, el niño rico le habla al pobre esclavo adulto, quien responde desde su mayor estatura. Quizás, de repente, se darán la mano, en el viento y bajo la lluvia, obligados a refugiarse un momento bajo el follaje de la haya, sobre la cual resuena la tercera persona: nieva, hace frío. Otro, y experimentando la alteridad dolorosamente, el esclavo está familiarizado con el exterior, ha vivido afuera. Así, el mundo penetra el cuerpo y el alma del novato: el tiempo impersonal y lo extraño de los excluidos, *iste*, el esclavo ridiculizado, y pronto el del amo, *ille*, aún lejano, al final del viaje. Antes de llegar ya no es el mismo, renacido. La primera persona se convierte en *la tercera persona* antes de atravesar la puerta de la escuela. [...] Toda la pedagogía asume la creación y el nacimiento del niño *una vez más*. (Serres, 1997, pp. 48-49. Cursivas añadidas)

Se pueden tomar muchas cosas de esta maravillosa descripción, pero solo señalaré un elemento en particular: el deambular (¡con el pedagogo!), que establece una igualdad temporal, implica una separación de la llamada dirección natural, que lleva a un lugar desconocido, pero también se convierte en una tercera persona en el umbral de la escuela; la tercera persona se refiere a (el pronombre de) una persona indefinida (o desconocida). En sintonía con lo que he propuesto en otros espacios con mi colega Maarten Simons (Masschelein & Simons, 2013), se puede pensar que la escuela cuando efectivamente opera

como tal (no como institución, sino como un arreglo tiempo-espacio-materia específico) es la materialización de este lugar desconocido, o tercer lugar, como lo llama Serres, a donde se ingresa como una persona indefinida, sin un destino natural. Sin olvidar que la escuela se puede abordar como este “tercer lugar”, en el cual el mundo es “desconocido”, que se halla en un “estado” particular, igualmente indefinido. Podemos agregar que una vez en la escuela uno se convierte en un “pupilo” como cualquier otro y que uno de los principales significados del latín *pupillus*, del cual deriva el término español *pupilo*, es huérfano o expósito. En la escuela uno no solo carece de destino natural, sino además de “familia” (ya sea la familia común y corriente, la nacional o de cualquier otro tipo) y por lo tanto puede hallar su propio destino y formar parte de una futura familia. Esto implica que la comunidad de la escuela, *siempre y cuando se mantenga como escuela* (lo que no siempre pasa), no se basa en un pasado ni en un futuro, ni en una identidad común. Sus miembros constituyen un colectivo que es radicalmente “contemporáneo” (con un idioma, una historia y una educación común *venideras*). Los ojos y las manos de los *pupilos* están demasiado ocupados con lo que está en el tablero o la mesa para que puedan tener una conciencia clara de la comunidad (o identidad) que constituyen (véase también Groys, 2015, p. 69).

A partir de esta interpretación, se podría afirmar que al relacionar la noción de pedagogía con la de enseñanza y también, muy fácilmente, con la de *paideia* (como se encuentra, por ejemplo, en la tradición alemana de reflexionar sobre la *Bildung* [véase Adler, 1982; Jaeger, 1947]) se pierde esta referencia fundamental al pedagogo y, por lo tanto, a la particularidad de la escuela. Trataré de aclarar más esta particularidad de la escuela que se basa en lo que Marteen Simons y yo hemos propuesto para entender las operaciones de la escuela y nuestra defensa de ella (Masschelein & Simons, 2013).

La escuela: cuidar y prestar atención

Para aclarar cómo entender la noción de escuela, trataré de abordar el tema de la educación desde otro ángulo, indicando qué tipo de problema trata de resolver o responde la educación (Ricken, 1999, pp. 319-320). Esta fue también la manera en la que Sigfried Bernfeld abordó el tema afirmando que la educación es el conjunto de reacciones de una sociedad al *hecho del desarrollo* (“die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache”, Bernfeldt, 1925/1973, p. 51). De aquí tomo

la importantísima observación de que la educación es una cuestión de la sociedad (no de los individuos). No obstante, pienso que el planteamiento de Bernfeld pasa por alto la particularidad de la respuesta que ha surgido con la aparición de la escuela. Esta respuesta, sugiero, implica concebir la pregunta que responde la educación, no solo a la luz del desarrollo, lo que implica que la sociedad se ve confrontada con la llegada de seres que están en devenir y deben ser sostenidos en su desarrollo y crecimiento, sino además en términos de la *natalidad*. Como lo expresa Hannah Arendt, esto implica que la sociedad se ve confrontada y desafiada por seres que también son nuevos comienzos, que a la vez amenazan a la sociedad (dada) y permiten su renovación. Para expresarlo de otra manera, podemos afirmar que todas las sociedades tienen que ocuparse de las condiciones existenciales y antropológicas que se confrontan ante la llegada de “los nuevos”, o de nuevas generaciones (que no solo deberíamos interpretar en términos de edad real). Muchas sociedades responden a esta confrontación con prácticas de iniciación y socialización, pero otras también lo hacen mediante la educación, es decir, *llevando a estos “nuevos” a la escuela*. Esa, podríamos decir, constituye la respuesta pedagógica, cuya particularidad consiste en que se basa en (1) la creencia, o credo, único y radical de que todos los seres humanos son iguales, no tienen destino natural y todos pueden aprender de todo (es decir, lo que se puede aprender no está predefinido o fijado “naturalmente”, y lo se que tiene que aprender no está predefinido), y (2) en la decisión de una sociedad de entregarse a sí misma (es decir, de entregar las gramáticas fundamentales de sus prácticas) sin reparos o ponerlas en cuestión. Siguiendo a Stengers cuando cita a Whitehead, debemos verlo como “[...] una decisión sin responsable que toma quien la toma” (Stengers, 2005b, p. 185). Este credo pedagógico y esta decisión societal se materializan en el diseño de escuelas como maneras particulares de ocuparse de las nuevas generaciones y cuidar del mundo que se revela ante ellas. La escuela, entonces, surgió como una decisión que brinda *scholé* o *tiempo libre*, es decir, tiempo no productivo, a aquellos que por su nacimiento y su lugar en la sociedad (su “posición”) no tenían derecho a él⁵. Esa es también la razón por

5 El griego *scholé* significa, en primer lugar, ‘tiempo libre’. Otros significados son: ‘demorar’, ‘descansar’, ‘estudiar’, ‘escuela (institución)’, ‘escuela (construcción)’. Sin embargo, el “tiempo libre” en realidad no es un momento de ocio, sino un momento para jugar, estudiar y ejercitarse, un tiempo separado del tiempo de producción. *Scholé* como un momento para cultivarse a sí mismo y a los demás, cuidar de sí, es decir, de nuestra relación consigo mismos, los otros y el mundo. Véase Masschelein & Simons, 2010.

la que Bernard Stiegler define la escuela como “ocio/scholé para el pueblo” (Stiegler 2006/2008, p. 150). La escuela, literalmente, es un lugar de *scholé*, es decir, la espacialización y materialización del “tiempo libre” y, por lo tanto, de la separación de dos usos del tiempo. Lo que hizo la escuela fue establecer un tiempo y espacio que en cierto modo estaba distante y separado del tiempo y espacio de la sociedad (*polis*) y del hogar (*oikos*). La invención de la escuela constituyó una ruptura emancipatoria y ofreció el “formato” para liberar el tiempo, es decir, la composición particular de tiempo, espacio y materia que constituye la escolástica. Con la aparición de la forma de escuela, en realidad vemos la democratización del tiempo libre que, como afirma Jacques Rancière, es al mismo tiempo el “lugar de la visibilidad simbólica de la igualdad” (1995, p. 55). La forma escuela debe ser considerada como el rechazo visible y material del destino natural.

La educación, entonces, se diferencia de la iniciación y socialización en que ofrece explícitamente a las nuevas generaciones la posibilidad de *renovarse* y la oportunidad de labrar su propio futuro, esto es, un futuro que no ha sido impuesto ni definido (destinado, percibido o descubierto) por los mayores. Es una manera de relacionarse con la nueva generación y el mundo cotidiano, que implica aceptar la lentitud (para permitir que las nuevas generaciones encuentren, o labren, su destino) y la decisión de poner en juego o someter a discusión el mundo cotidiano. En otras palabras: aceptar el planteamiento de Arendt de que la cultura se refiere al “modo de interacción del ser humano con las cosas del mundo” (1960/2006, p. 210), y más específicamente a “*cuidar de las cosas del mundo [cotidiano]*” (p. 211, cursivas añadidas). Podemos sostener que la “escuela” como forma pedagógica es uno de los principales modos en que tienen lugar esta interacción y este “afecto” (p. 208) con respecto a las nuevas generaciones. Esto ocurre ya que tienen que ver de manera particular con estas nuevas generaciones que constituyen *al mismo tiempo* una “amenaza” para el mundo cotidiano (que “necesita protección y evitar que lo invada y destruya la acometida de lo nuevo que estalla sobre él con cada nueva generación”, Arendt, 1958/2006, p. 182), y una promesa de su continuación y *renovación* (“nuestra esperanza siempre recae sobre lo nuevo que trae cada generación”, p. 189). Las escuelas se relacionan de un modo particular con las nuevas generaciones. Concretamente, no quieren que las viejas generaciones controlen o determinen cómo podría o debería verse la nueva (es decir, re-presentan el mundo sometiendo algo a discusión, pero al hacerlo, también lo liberan y lo pre-sentan) y la preparan para que sepa cuidar

del mundo cotidiano y se ponga “en forma”. Y hacen esto justamente en la medida en que ofrecen “tiempo libre” o “tiempo de ocio” (*scholé*), que no es tan solo tiempo desocupado (“de sobra”) sino tiempo para dedicarse a estudiar y ejercitarse. Como lo expresa Tim Ingold: “Al igual que la voz pasiva, en el léxico de la Antigua Grecia *scholé* significaba escapar de la determinación de hacer”. Tiene que ver con in-acabar, deshacer la apropiación y la dedicación del tiempo, catalizador de comienzos.

En este plano de inmanencia, en el que ya nada es lo que era ni lo que será, cualquier cosa puede suceder —como dice el refrán—. Inconcluso, liberado de fines y objetivos, común a todos, el mundo regresa una vez más a su presencia. Nos toca, de manera que podamos —expuestos a su contacto— vivir con él, en su compañía. (Ingold, 2015, p. 146)

Cuando uso el término *escuela* para referirme a una forma pedagógica específica, en realidad estoy dando a entender las variadas prácticas y tecnologías que permiten, de un lado, que alguien se experimente como capaz de brindar cuidados, y por otro, exponerse simultáneamente a algo externo (el mundo cotidiano) (véase también Masschelein, 2011). Es una combinación muy específica de tomar distancia y (permitir) re-acoplarse. Por consiguiente, el término *escuela* no se usa, como es habitual, para referirse a las llamadas instituciones o maquinarias de reproducción normalizantes que están en manos de las élites culturales y económicas. Desde luego hay reproducción y normalización, pero la escuela (ya) no funciona como forma pedagógica. Hay un elemento importante de lentitud en esta forma pedagógica, precisamente porque las demandas y reclamaciones políticas, sociales y económicas han sido dejadas de lado o suspendidas temporalmente (es decir, ni ignoradas ni destruidas). O, para ser más precisos, cuando hay un compromiso con el mundo y, por consiguiente, cuando se cuida de las cosas, no hay ninguna razón para enfrentarse a las demandas y expectativas económicas, sociales, culturales y políticas que se aceleran porque desde estas perspectivas externas y dentro de su lógica no hay tiempo que perder —especialmente en la escuela—.

Si seguimos esta línea de análisis, podemos decir que el pensamiento pedagógico aparece con la emergencia de la escuela y que es, como diría Foucault, parte de la “historia del pensamiento” como “la historia de la manera en que la gente empieza a ocuparse de algo, de la manera en que se han llegado a preocupar de esto o aquello”; en este caso, por la manera en que nos relacionamos con los recién llegados, lo que, mientras se consideraba como iniciación o

socialización parecía "un campo apromblemático de experiencia, o un conjunto de prácticas que eran aceptadas sin cuestionarlas, que eran familiares y sin discusión" (Foucault, 2004, p. 109), pero ahora "se convierten en un problema, genera discusión y debate, incita nuevas reacciones, y produce una crisis en el comportamiento, los hábitos, las prácticas y las instituciones previamente silenciosos" (p. 108-109).

Enfocarse en estas líneas en la existencia de las escuelas como formas pedagógicas particulares significa estar listo para distanciarse, como sociedad, de uno mismo. En realidad, para permitir que la nueva generación sea nueva, una sociedad que acepta las escuelas debe dar y sacar tiempo (libre), evitar que las demandas de la sociedad prevalezcan sobre las que le ha hecho a la sociedad la nueva generación, someter algo a discusión y liberar las cosas del mundo y, por consiguiente, permitir que se desaceleren. Esto también significa que esa sociedad se ve obligada a participar en un debate sobre el tipo de "gramáticas" que quiere ofrecer a la nueva generación para que sea capaz de tomar el futuro en sus manos. Significa además aceptar que lo que está en juego en la educación no son los "hombres" ni las "mujeres" propiamente dichos (ni su vida o su auto-identidad), sino el mundo cotidiano y la capacidad de "cuidar las cosas del mundo" (Arendt 1960/2011, p. 211). Es decir, ponerse "en forma" con respecto a algo, establecer una capacidad de juzgar y tomar la vida en sus manos, una capacidad de hacerle justicia al mundo.

La educación, entonces, no está en el primer lugar con respecto a las necesidades y funciones, ni siquiera a los valores. Como afirma Arendt, los "valores", aun los "valores culturales" son "lo que siempre han sido los valores: valores de cambio, y al pasar de una mano a otra se desgastan como monedas antiguas" (1960/2011, p. 201). La educación es un conjunto de prácticas que alejan las cosas del mundo de los círculos del consumo y el negocio de los valores de uso y cambio. Se trata de "cosas cotidianas" que tienen "la facilidad de cautivarnos y conmovernos" (p. 201). En este sentido, podemos considerar que las "escuelas" pertenecen a la parte más elemental de la herencia que permite ocuparse del mundo cotidiano. Precisamente porque Arendt también afirma que esta herencia se nos ofrece sin testamento (1961/2006, p. 3), parece que necesita de nuestro respaldo explícito en el momento en que las escuelas se re-conciben como ambientes de aprendizaje en los cuales el mundo cotidiano se transforma en una fuente de recursos disponibles para el aprendizaje rápido y la producción de resultados predefinidos. Esta predefinición es necesaria para diseñar el pro-

ceso de producción de manera que sea tan eficiente y efectivo como sea posible, lo que implica que ya no hay diferencia entre el tiempo escolar y el tiempo "social": ambos son tiempos de producción. Como Maarten Simons y yo hemos argumentado en otros escritos, es el momento de defender y reclamar la escuela como forma pedagógica (no como institución) (Masschelein & Simons, 2013, 2015).

Reclamar la escuela significa, en primer lugar, quitársela de las manos a quienes no permiten que la generación que viene sea una nueva generación. No son solo de las manos de los conservadores políticos y culturales, sino también de las de aquellos que, en nombre del progreso, convirtieron las escuelas en ambientes de aprendizaje y, de manera implícita o explícita, favorecieron el aprendizaje rápido. Reclamar la escuela no tiene que ver con restaurar las técnicas y prácticas clásicas o viejas, sino tratar realmente de desarrollar o experimentar con técnicas y prácticas nuevas con miras a diseñar una forma pedagógica que funcione. Es decir, una que ofrezca "tiempo libre" y en realidad vaya más despacio, y que distancie a la sociedad de sí misma. En estos intentos, quiero re-enfatizar que la escuela como forma pedagógica incluye una idea muy particular de igualdad. Como ya mencioné, de acuerdo con Rancière (1991), se podría argumentar que la acción pedagógica parte de la suposición de igualdad, es decir, de que todos deberían ser capaces de (saber, entender, hablar, y así sucesivamente). La igualdad en términos pedagógicos no es un hecho, sino un tipo de suposición que se confirma en la acción pedagógica. Esta igualdad está íntimamente relacionada con la suposición de que los seres humanos no tienen un destino natural (o impuesto cultural o socialmente), de ahí que pueden y deben buscar y configurar su propio destino. Esta suposición no imposibilita la educación. Por el contrario, al no haber destino (natural), hace posible la educación —en el sentido de darse forma a sí mismo—, y le da significado. Es importante resaltar que una perspectiva *pedagógica* no es lo mismo que una perspectiva política, ética o cultural (y no debe reducirse a ella). No puedo aquí profundizar al respecto, pero se podría pensar que la perspectiva pedagógica se refiere a la suposición de igualdad y libertad como "ser capaz de...", mientras que la perspectiva ética por lo general incluye un punto de partida en cuanto a "tener que" o "no poder". Más aún, la política y la pedagogía se interesan por el cambio, pero el cambio colectivo a través de la reforma es diferente de una renovación iniciada por una nueva generación. Aun así, es claro que la política suele usar las escuelas para reformas y, en consecuencia, explota a la generación que viene como

un recurso para resolver los problemas de la sociedad actual. Quizás la escuela no debería politizarse, pero debemos aceptar que permitir que las escuelas existan (como sitios de renovación pedagógica) es un acto político en sí mismo.

Por último, las escuelas no deben confundirse con formas de iniciación a una cultura o a normas y valores de una sociedad. De cierto modo, la cultura en la escuela es siempre colocada a distancia, es decir, se convierte en algo común que permite el estudio, el ejercicio y por consiguiente la renovación. No obstante, los voceros de “la cultura” reclaman la escuela como lugar de iniciación. Desde nuestra perspectiva, esto no les hace justicia a las escuelas, pues reduce el trabajo cultural a tarea escolar. Esto no quiere decir que las escuelas no son culturales o no tienen nada que ver con la cultura. Mientras el mundo y lo cotidiano ocupen un lugar central, en realidad “crean” cultura y preparan a la nueva generación para ella.

Conclusión: ¿Las ciencias pedagógicas como ciencias de diseño?

Concluyo estos apuntes planteando que, dadas las condiciones actuales, no solo vale la pena defender y reclamar la escuela, sino que precisamente es importante enfatizar la necesidad de las ciencias *pedagógicas*. No puedo profundizar al respecto. De hecho, debo aclarar que acá “pedagógico” no solo se refiere al aspecto del que se ocupan estas ciencias, sino que afecta lo que entendemos por “ciencias”. No obstante, me limitaré a sugerir que las ciencias pedagógicas deben enfocarse en respaldar y reinventar o re-diseñar la forma pedagógica de la escuela. Por consiguiente, tales ciencias no se interesan en formular parámetros, sino en articular los criterios, es decir, no se enfoca en medidas de desempeño sino en medidas de autenticidad para investigar si nuevas formas de reunir personas y cosas, así como nuevos diseños, se pueden considerar una verdadera escuela y de qué manera. Nuestra apología de la escuela busca contribuir a la formulación de esa piedra de toque (Masschelein & Simons, 2013), pero es importante indicar brevemente que se relaciona con el arte del diseño.

Es usual que las ciencias del aprendizaje se autodenominen ciencias de diseño, y quiero sugerir que las ciencias pedagógicas también sean ciencias de diseño. Sin embargo, hay muchas diferencias con las ciencias del aprendizaje. Estas se interesan por el diseño de ambientes que apoyen y fomenten el aprendizaje, entendido como la producción de

resultados de aprendizaje predefinidos y como la receptividad a diversos aprendices, necesidades de aprendices y contextos. Su principal preocupación es crear ambientes productivos y aumentar la efectividad y la eficiencia, lo que implica que los resultados deben estar predefinidos; de lo contrario, no tiene ningún sentido investigar la efectividad y la eficiencia. En otras palabras, se interesan principalmente por mecanismos y funciones, pero estas siempre requieren de un mundo estable. Ninguna función puede ocuparse de aprender nuevos hábitos o de iniciar mundos nuevos o divergentes, mundos y hábitos que desafían cualquier predefinición.

Las ciencias pedagógicas no se ocupan del diseño de ambientes de aprendizaje, sino de escuelas, es decir, del diseño de un “tiempo desocupado” particular. No les preocupan las funciones y los mecanismos, sino precisamente las *operaciones* y los *acontecimientos* que permiten suspender las funciones y los mecanismos, y los ejercicios, las arquitecturas y los artefactos que sostienen estas operaciones y pueden invocar acontecimientos. Se ocupan de las prácticas de cuidar y prestar atención, en lugar de las prácticas de fabricación y producción. En consecuencia, también resulta sumamente interesante señalar la manera como Vilhelm Flusser y Bruno Latour caracterizan el diseño.

De acuerdo con Flusser, lo que hace tan interesante la palabra *diseño* es que es

[...] una expresión de la conexión interna entre arte y tecnología [...] *diseño* indica más o menos el lugar donde arte y tecnología (junto con sus respectivas formas de pensamiento evaluador y científico) se unen como iguales, para hacer posible una nueva forma de cultura. (1999, p. 19)

En este contexto también es muy importante el énfasis de Flusser en la “conciencia de que un ser humano es un diseño que va contra la naturaleza” (p. 20). Como explica más en detalle, esta noción de diseño permite replantear el asunto de la materia y la forma. “Las formas no son descubrimientos ni inventos, ni ideas platónicas ni ficciones, sino recipientes improvisados para fenómenos (‘modelos’)” (p. 26). Es decir, las formas —en nuestro caso “pedagógicas”— son grupos o asociaciones de personas y cosas. En un comentario sobre la obra de Peter Sloterdijk, Bruno Latour escribe que la noción de diseño indica “un cambio en la forma en que generalmente manejamos los objetos y las acciones” (2011, p. 152). De hecho, afirma que decir que algo debería ser diseñado no significa que hay que revolucionarlo o modernizarlo, o que se debe construir o armar, hacer o fabricar, sino que un “objeto” se convierte en una cosa, en un asunto

de interés. Diseñar es “representar con dibujos”. Para Latour, la noción de diseño tiene cinco ventajas: (1) sugiere un sentido no prometeico de lo que significa actuar e implica modestia; (2) se relaciona con el arte, la artesanía y la destreza, y por lo tanto, con lo artificial —que implica atención cuidadosa a los detalles, tener cuidado, y ser meticuloso y preciso—, lo que hace que en realidad se vaya más despacio; (3) siempre es una manera de “escribir” y por consiguiente de situarse en el campo del significado y los símbolos o señales (di-señar) —donde las cosas son “ensambles complejos de asuntos contradictorios” (p. 154)—; (4) diseñar siempre es re-diseñar, y nunca parte de cero —no se trata de fundar, establecer, romper (con el pasado) o crear *ex nihilo*—; (5) de modo particular, tiene una dimensión ética inmediata ya que es inevitable preguntarse si algo está bien o mal diseñado.

En síntesis, insistimos en la necesidad de las ciencias pedagógicas (y los pedagogos) ya que tienen que ver directamente con el modo de existencia de una sociedad en la cual se relacionan de manera particular con su futuro y el de las nuevas generaciones. Insistimos en el concepto de pedagogía para referirnos, en primer lugar, a las operaciones de la “escuela” y a las prácticas de cuidar y prestar atención. Por último, insistimos en buscar que la pedagogía se re-diseñe a la luz de los desafíos contemporáneos.

Referencias bibliográficas

- Adler, M. J. (1982). *The paideia proposal. An educational manifesto*. Nueva York: Touchstone.
- Arendt, H. (1958/2006). The crisis in education. En *Between past and future* (pp. 170-193). Nueva York: Penguin.
- Arendt, H. (1960/2006). The crisis in culture: Its social and its political significance. En *Between Past and Future* (pp. 194-222). Nueva York: Penguin.
- Arendt, H. (1961/2006). Preface: The gap between past and future. En *Between Past and Future* (pp. 2-15). Nueva York: Penguin.
- Art Resource. Recuperado de http://www.artres.com/C.aspx?VP3=ViewBox_VPage&raqf=1&IT=ZoomImageTemplate01_VForm&iid=2untwaa45mn5&alid=2untwa9jjwws&pn=32&ct=Search&sf=0
- Bernfeld, S. (1925/1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm.
- Blacker, D. J. (2013). *The falling rate of learning and the neo-liberal endgame*. Winchester/Washington: Zero-Books.
- Blackmore, J.; Manninen, J.; Creswell, J.; Fisher, K. & Ahlefeldt H. von. (2013). *Effectiveness, efficiency and sufficiency: An OECD framework for a physical learning environments module*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/centreforeffectivelearningenvironmentsce/LEEPFrameworkforWEB.docx>
- Castle, E. B. (1961). *Ancient education and today*. Harmondsworth: Pelican.
- Flusser, V. (1999). *The shape of things. A philosophy of design*. Londres: Reaktion Books.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la Antigua Grecia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gros, F. (2001). Situation du cours. En M. Foucault, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982)* (pp. 488-526). Paris: Gallimard.
- Groys, B. (2015). *En Public. Poétique de l'auto-design*. Paris: PUF.
- Hacking, I. (2002). Inaugural Lecture: Chair of Philosophy and History of Scientific Concepts at the Collège de France, 16 January 2001. *Economy and Society*, 31(1), 1-14.
- Harten, T. (1999). *Paidagogos. Der Pädagoge in der griechischen Kunst*. Kiel.
- Ingold, T. (2015). *The life of lines*. Londres/Nueva York: Routledge.
- International Society of the Learning Sciences. *Welcome to ISLS*. Recuperado de <https://www.isls.org/>.
- Jaeger, W. (1947). *Paideia; die Formung des griechischen Menschen*, 3 vols. Berlin: De Gruyter.
- Latour, B. (2011). A cautious Prometheus? A few steps toward a philosophy of design with special attention to Peter Sloterdijk. En L. Noordegraaf-Eelens & W. Schinkel (eds.) (2011). *In Medias Res. Peter Sloterdijks' Spherological Poetics of Being* (pp. 151-164). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and Educational potentiality*. Nueva York: Routledge.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum Scholae: The world once more... But not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30 (5), 529-535.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2013). *In defense of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society. Disponible en <https://ppw.kuleuven.be/ecs/les/in-defence-of-the-school/masschelein-maarten-simons-in-defence-of-the.html>

- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Lessons of/for Europe. Reclaiming the school and the university. En Gielen P. (eds.), *No culture, no Europe. On the foundation of politics* (pp. 143-164). Amsterdam: Valiz.
- Miller, R. (2007). *Towards a learning intensive society*. Recuperado de http://www.urenio.org/futurreg/files/making_futures_work/Towards-a-Learning-Intensive-Society-The-Role-of-Futures-Literacy.pdf
- Miller, R.; Shapiro, H. & Hilding-Hamann, K. E. (2008). *School's over: Learning spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning*. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780>
- Peters, M. (2004). Geophilosophy, Education and the Pedagogy of the Concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 217-226.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Ranciere, J. (1995). *On the shores of politics*. Londres: Verso.
- Ricken, N. (1977). *Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Roberts, P. A. & Steiner, D. J. (2010). Critical public pedagogy and the Paidagogos. Exploring the normative and political challenges of radical democracy. En J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (eds.). *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling* (pp. 20-27). Nueva York/Londres: Routledge.
- Schulze, H. (1998). *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der Antiken Kunst und Gesellschaft*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern.
- Serres, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. (S. F. Glaser & W. Paulson, trad.). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2007). *De-governmentalisation of education and the meaning of the public*. Ponencia presentada durante el encuentro de 2007 de la American Educational Research Association. Chicago, USA.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008a). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2008b). From schools to learning environments: The dark side of being exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 687-704.
- Stengers, I. (2005a). Deleuze and Guattari's last enigmatic message. *Angelaki*, 10(2), 151-167.
- Stengers, I. (2005b). An ecology of practices. *Cultural Studies Review*, 11(1), 183-196.
- Stiegler, B. (2006/2008). *La télécratie contre la démocratie*. París: Flammarion.
- Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Learning_sciences
- Wisegeek, *What is pedagogical science?* Recuperado de <http://www.wisegeek.com/what-is-pedagogical-science.htm>